

„Ohne Musik, dann kannst du mich
sofort in die Anstalt schicken!“

Musizieren im Erwachsenenalter

Eine empirische Studie mit Laienmusikern zur
Praxis des Kammermusizierens ab 55 Jahren.

Schriftliche Arbeit im Rahmen der Masterprüfung
des Studiengangs Gruppenmusizieren mit Grundschulkindern
an der Hochschule für Musik Detmold

Erstgutachter: PROF. REINHILD SPIEKERMANN

Verfasser: JONATHAN D. MISCH

Abgabedatum: 03.09.2018

„Lerne, als würdest du ewig leben!“

Mahatma Gandhi

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	3
Vorwort.....	6
Einführung.....	8
1 Begriffe und Fragestellungen zum Forschungsgegenstand	14
1.1 Alter und Altern.....	14
1.2 Geragogik.....	18
1.3 Musikgeragogik.....	19
1.3.1 Ursprünge musikgeragogischer Praxis.....	20
1.3.2 Musikgeragogik als Fach und Disziplin.....	21
1.3.3 Eingrenzung des Begriffs Musikgeragogik.....	22
1.4 Musikpädagogik oder Instrumentalpädagogik?.....	23
1.4.1 Zur Problematik der Termini.....	23
1.4.2 Die Problematik der Differenzierung in der Praxis.....	24
1.4.3 Verschulung der Musikpädagogik.....	24
1.5 Musikalische Bildung im historischen Kontext.....	25
1.5.1 Ausbildung von musikalischem Nachwuchs.....	25
1.5.2 Musikpädagogische Institutionen.....	25
1.5.3 Professionalisierung der Weitergabe von Musik.....	26
1.5.4 Systematik der Begriffe Musik- bzw. Instrumentalpädagogik und -geragogik.....	27
1.6 Die Laienmusiker.....	29
1.6.1 Historische Zeugnisse des Laienmusizierens.....	30
1.6.2 Bezeichnungen für Laienmusiker.....	34
1.6.3 Kammermusik und Ensembles erwachsener Laien.....	35
1.6.4 Unterrichtsstatisiken erwachsener Laienmusiker.....	36
1.7 Musikalische Angebote für Laienmusiker.....	36
1.8 Laienmusizieren in der Forschung.....	38
1.8.1 Leistungsanspruch und Investitionsbereitschaft.....	40
1.8.2 Wirkung und Motive.....	40
1.8.3 Kammermusizieren.....	43

2	Methodik der Studie.....	45
2.1	Zur Wahl der Forschungsmethode.....	45
2.2	Zur Wahl des Interviewtyps.....	45
2.3	Orte, Hilfsmittel und Umstände.....	46
2.4	Erhebungsinstrumente.....	47
2.5	Entwicklung des Leitfadens.....	47
2.6	Inhalt des Leitfadens.....	48
2.7	Die Leitfadengespräche.....	48
2.8	Die Transkription.....	49
2.9	Die Auswertung.....	50
3	Ergebnisse der Studie.....	53
3.1	Die befragten Laienmusiker – Individuen einer heterogenen Gruppe.....	53
3.1.1	Musikalische Vorbildung und Biografie.....	53
3.1.1.1	Familienerbe Hochkultur?.....	54
3.1.1.2	Kulturpraxis und Vorbilder.....	56
3.1.2	Individuelle musikalische Fähigkeiten.....	57
3.1.2.1	Generalistentum und Wissensdurst.....	57
3.1.2.2	Motivierte Spätstarter.....	58
3.2	Unterrichtsnahme der Befragten.....	60
3.2.1	Motive für Instrumentalunterricht bei Laien ab 55 Jahren.....	60
3.2.2	Institutionen und Lehrkräfte.....	64
3.2.3	Unterrichtshäufigkeit.....	65
3.2.4	Ergänzungsfächer.....	66
3.2.5	Ansprüche an Lehrer und Unterricht.....	66
3.2.5.1	Inhaltliche Aspekte.....	66
3.2.5.2	Organisatorische und weitere Aspekte.....	68
3.3	Kammermusikpraxis erwachsener Laienmusiker.....	69
3.3.1	Querschnitt kammermusikalischer Aktivitäten.....	69
3.3.2	Formen des Zusammenspiels.....	71
3.3.3	Musikliteratur und Notenmaterial.....	74
3.3.4	Kammermusik im Unterricht.....	74
3.3.5	Kammermusikpartner.....	76
3.3.5.1	Mitspieler und Alter.....	76
3.3.5.2	Mitspieler und Leistung.....	77

3.3.5.3	Kammermusik mit der Familie.....	77
3.3.5.4	Kammermusik mit Berufsmusikern.....	78
3.3.5.5	Probenverständigung und Zielorientierung.....	79
3.3.5.6	Mediale Ergänzung.....	79
3.3.5.7	Soziale Beziehungen und Kammermusik.....	80
3.3.5.8	Leistungsanspruch.....	82
3.4	Beziehungsnetzwerk für Kammermusik.....	84
3.5	Auftritte – gesucht und gemieden.....	86
3.5.1	Welche Auftrittsmöglichkeiten wollen Laienmusiker wahrnehmen?.	86
3.5.2	Auftrittsangst und Strategien.....	87
3.6	Subjektive Effekte von Musik bei Laienmusikern.....	89
3.6.1	Deren Persönliche Bedeutung von Musik.....	90
3.6.1.1	Handlungsindizien der Bedeutung von Musik	90
3.6.1.2	Aussagen zur Bedeutung von Musik.....	91
3.6.1.3	Musik als Mittel psychischer Verarbeitung.....	92
3.6.2	Bedeutung von Kammermusik – Faszination der „Königdisziplin“.	93
3.6.3	Wirkungen von Musik auf das Wohlbefinden.....	95
3.7	Qualitätsanspruch und Perfektionismus.....	98
3.8	Die Wünsche der Laienmusiker.....	103
3.8.1	Persönliche Ziele.....	103
3.8.2	Darf es etwas mehr sein? - Wünsche nach Angebot.....	105
3.8.2.1	Workshops und Kurse.....	105
3.8.2.2	Alternativen zu Musikschulen.....	106
3.8.2.3	Finanzielle Förderung.....	107
3.8.2.4	Erreichbarkeit.....	107
3.8.2.5	Angebotsinhalte.....	109
3.9	Sichtweisen der Laienmusiker auf ihr Selbst.....	110
3.9.1	Selbstverständnis der Befragten als Laienmusiker.....	110
3.9.2	Beziehung zum Instrument und Wechselgründe.....	112
3.9.3	Selbstzweifel.....	112
4	Schlussbetrachtung.....	114
	Literaturverzeichnis.....	123
	Anhang.....	131

Vorwort

Als Frau Prof. Reinhild Spiekermann mich 2015 am Rande des VdM-Kongresses in Münster fragte, ob ich bei ihrer Studie über kammermusikbegeisterte Laienmusiker ab 55 Jahren, im Rahmen eines Musizier- und Begegnungswochenendes, die qualitative Erhebung planen, koordinieren, durchführen und auswerten würde, musste ich nicht lange überlegen: Ihr besonderes Engagement für das Musizieren in der Lebenslaufperspektive hatte ich schon länger mit Interesse verfolgt (vgl. u. a. Spiekermann 2009) und mir solch eine Gelegenheit zur Zusammenarbeit erhofft. Nachdem mir eine vorhergehende qualitative Erhebung zu den Kriterien und Maßstäben Musikalischer Hochbegabung in der Praxis zunächst Einblicke in die Kindheit und Jugend ermöglichte, erwies sich die Frage nach dem Fortgang musikalischer Begabung in der Lebensspanne außerdem als zunehmend wichtig. Durch die Anleitung einer Seniorengruppe in Elementarer Musikpraxis im Rahmen meines Masterstudiums bekam ich zusätzlich die Gelegenheit, älteren Menschen mit ihren besonderen Bedürfnissen in der Praxis zu begegnen. Dadurch erhielten bereits vorhandene Fragen nach dem Verlauf und den Gestaltungsmöglichkeiten musikalischer Biografien und Begabungen eine noch größere Relevanz und weitere stellten sich.

Im weiteren Verlauf des Jahres 2015 konkretisierte sich die Idee des Projektes „Kammermusik 55+“ mit der Organisation von Mitarbeitenden, Räumen inkl. Instrumenten und der Beantragung von Fördermitteln sowie dem Entwurf verschiedener Werbemaßnahmen. Bis schließlich im Herbst 2015 die Abteilung Instrumental- und Gesangspädagogik der Hochschule für Musik Detmold „begeisterte Amateurmusiker im Rahmen einer Studie zu einem Musizier- und Begegnungswochenende“ unter dem Titel „Erwachsene Amateurmusiker und -musikerinnen 55+“ (Flyer im Anhang) einlud (vgl. Spiekermann 2017 b, 20 ff.). Mein Part der Organisation beschränkte sich dabei auf das Design der Interviewbefragung, Akquise und Einweisung der parallel Interviewenden, Beschaffung von und Einweisung in Aufnahmetechnik sowie Zusammenführung der Aufnahmen und Transkripte, jederzeit mit den zugehörigen Abstimmungen mit Frau Prof. Spiekermann und Herrn Prof. Gembris (vgl. 2).

Eine erste Rückschau und Reflexion des Projekts erfolgte mit einem Zeitschriftenbeitrag in *üben & musizieren* (Spiekermann 2016 a) und mündete schließlich in die Abschlusspublikation „Kammermusik 55+. Menschen zueinander bringen“ (Spiekermann 2017 b).

Von Anfang an war es mein Wunsch, die erhobenen Daten so praxisbezogen und lebens-echt wie möglich zugänglich zu machen. Demnach sollte das umfangreiche Material auch für

diejenigen Leserinnen und Leser übersichtlich dargeboten werden, die sich nur schnell einen Überblick verschaffen wollen. Beide Herangehensweisen miteinander zu verbinden bringt manche Herausforderung mit sich. Insbesondere musste über das Weglassen oder starke Kürzen zahlreicher verlebendigender Originalzitate entschieden werden. Gleichfalls wurden sehr interessante Nebenaspekte, die als Kategorien im Datenmaterial zur Verfügung stehen und über die Auswertungssoftware gezielten Zugriff erlauben, jedoch nicht direkt der forschungsleitenden Fragestellung zuzuordnen sind, außen vor gelassen.

An dieser Stelle möchte ich ganz besonders den Befragten danken, die sich für so umfangreiche persönliche und hochinteressante Antworten zur Verfügung gestellt haben. Sie haben mit ihren Biografien dieser Studie den wesentlichen Kern verliehen. Frau Prof. Spiekermann hat unermüdlich geplant und nicht nur die komplexen Zeitpläne mit den Interviews erstellt, sodass an anderthalb Tagen 19 Personen befragt werden konnten, sondern mich mit ihrem großen Vertrauen immer wieder dazu ermutigt motiviert weiterzuarbeiten. Herrn Prof. Gembris danke ich für das Interesse und die Unterstützung, ebenso wie seinen und Frau Spiekermanns Studierenden für ihren Beitrag. Dr. Florian Kraemer danke ich für seine aufrichtig interessierten und kritischen Nachfragen zum Text, ebenso wie für seine Wertschätzung. Nicht zuletzt danke ich Katharina für ihre unverzichtbare Unterstützung sowie Joses, Kezia, Tirza, Dorka und Tilon, dass sie mich immer wieder für diese Arbeit entbehrt haben. Und schließlich sei all jenen gedankt, die immer wieder nachgefragt und mitgefiebert haben, bis das Werk vollendet war.

Mein Wunsch ist, dass dieser Forschungsbeitrag dem Thema „Laienmusizieren im Erwachsenenalter“ mehr gesellschaftliche Aufmerksamkeit verschafft, insbesondere bei Verantwortungsträgern im Musik- und Bildungsbereich, und den (potenziellen) Laienmusikern hilft, weit verbreitete Hemmschwellen zu überwinden, das gemeinsame Musizieren also einfach unabhängig vom Leistungsstand und Lebensalter zu beginnen.

Jonathan D. Misch, Detmold im Sommer 2018

Einführung

Als mich mein Kommilitone Kornelius anspricht, kennen wir uns schon seit einigen Jahren aus verschiedenen Veranstaltungen der Musikhochschule. Konzerte mit Streicherkammermusik verpasst er nie, in Seminaren der Musikwissenschaft eignet er sich Fertigkeiten der Werkanalyse ihn interessierender Epochen an, sogar im künstlerischen Hauptfachunterricht von Kommilitonen hospitiert er immer wieder. Seine Leidenschaft und Hauptmotivation zum Üben scheint das Streichquartettspiel zu sein. Das ist auch der Grund, warum er mich angesprochen hat: Er spielt bald in einem Streichquartett die zweite Violine, muss dafür in kurzer Zeit ein anspruchsvolles Werk von Beethoven meistern und fragt, ob ich ihm helfen könne. Dass Kornelius sich so vertrauensvoll an einen Kommilitonen im höheren Semester wendet und nicht zuerst seine Violinprofessorin fragt, liegt daran, dass er im Rahmen seines Studiums keinen Anspruch auf Unterricht hat. Kornelius ist Seniorenstudent. Damit ist er kein Einzelfall. Bereits seit den 1970er Jahren wird es zunehmend Normalität an deutschen Hochschulen und Universitäten, dass sich (ältere) Erwachsene, mit je nach Institution differierendem Status, einschreiben und ihren jeweiligen Bildungsbedürfnissen nachgehen (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2010, 203, 41).¹ Gemäß inhaltlichem Interesse aus der Politik, von Unternehmen, privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen und den Erwachsenen selbst wird das Studium älterer Menschen aktiv gefördert (vgl. ebd., 89, 146 f.; Schmidt 2005) und kann sogar als intergenerationelles Lernen bewusst genutzt werden (Bubolz-Lutz et al. 2010, 187).

Die Entwicklung der Öffnung von Lernumgebungen und des formalen Lernens für Erwachsene in der nachberuflichen Phase steht in direktem Zusammenhang mit der demografischen Entwicklung. Diese ist seit längerem bekannt durch mediale Aufmerksamkeit heischende Begriffe wie „Rentnerschwemme“, *Die graue Gefahr*, *Altersheim Deutschland* und *Seniorenlawine*“ (Stamm 2014, 273) und ist bereits seit Jahrzehnten Unterrichtsinhalt des Sozialkunde- bzw. Politik- oder Geografie- bzw. Erdkundeunterrichts weiterführender Schulen. Neben diesen statistischen und medialen Aspekten gibt es weitere sich unterscheidende Sichtweisen von Alter und Altern, die auch das Selbstbild älterer Menschen betreffen (vgl. 1.1). Visualisiert wird die altersstrukturelle Entwicklung – weniger Junge stehen mehr Alten gegenüber – durch die sogenannte Bevölkerungspyramide, die seit einigen Jahren mehr Ähnlichkeit mit einem Pilz bzw. einer Urne hat:

¹ Auch an Musikhochschulen wird mit Angeboten des Elementaren Musizierens auf Senioren eingegangen, die kein herkömmliches Instrument (mehr) spielen können oder wollen (HfM Detmold 2015).

Altersaufbau der Bevölkerung 2014 in 1 000 je Altersjahr

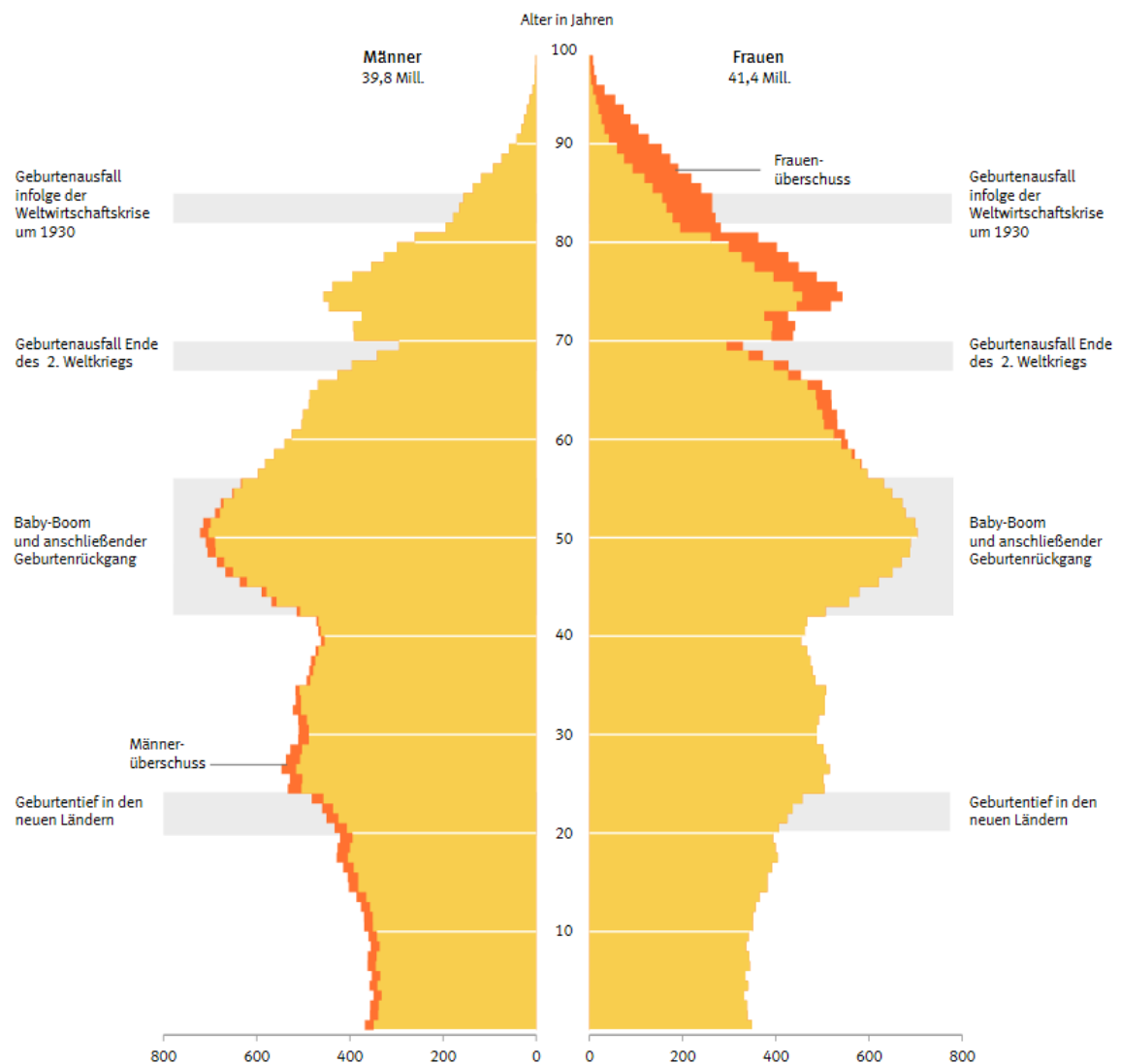


Abbildung 1: Bevölkerung Deutschland 2014, Quelle: Statistisches Jahrbuch Deutschland 2016, 1. Auflage, S. 25 Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Gesellschaftlich verankerte Vorstellungen eines durch Erwerbsarbeit aktiv gebenden Teils der Bevölkerung und zwei empfangenden Teilen der Bevölkerung – dem noch nicht arbeitenden und dem nicht mehr arbeitenden – problematisieren diese Bevölkerungsentwicklung. Auch aus diesem Grund ist ein Prozess des Umdenkens in Gang gekommen, der Menschen in der nachberuflichen Phase als potenziell gebenden Teil der Bevölkerung betrachten möchte (vgl. Heckel 2017; Lehr 2018). Dazu gehört auch, die im Vergleich zu früher ohnehin größere Leistungsfähigkeit und Fitness der Älteren aktiv zu fördern, damit sie so lange wie möglich Sorge für sich selbst tragen können, also ein möglichst gesundes, selbstbestimmtes Altern erleben. Eine Möglichkeit dazu wird im lebenslang fortgesetzten Lernen, gestützt vom politisch

gewollten Ideal einer „Gesellschaft des langen Lebens“ gesehen, die nur durch Lernen im Alter, über das Altern und zum „Umgang mit Älteren“ zu erreichen ist (Bubolz-Lutz et al. 2010, 11). Die Geragogik erforscht, entwickelt und kommuniziert u. a. Sichtweisen auf Alter und Altern (vgl. 1.2).

Aktives Musizieren erweist sich in diesem Zusammenhang als ein Lernfeld mit besonderem Potenzial bis ins hohe Alter. Sogar unter dem Einfluss altersbedingter Krankheiten wie Demenz können damit positive Wirkungen, z. B. Lernleistungen erzielt werden (vgl. Kehler 2013). Mit Auswirkungen auf soziale Beziehungen, Gemeinschaftsgefühl und Glücksempfinden, Lebensfreude und -qualität sowie „Fit-Bleiben“ wurden weitere positive Nebeneffekte des Musizierens beobachtet (Gembris 2008 c, 119; vgl. auch Wickel 2013, 71). Auch wenn Menschen von sich selbst erzählen, spielt die Musikalität als Identitätsstifter häufig eine Rolle.

Obwohl es besonders für den musikalischen Anfänger im Erwachsenenalter „mühsam“ ist „ein Rhythmusgefühl zu entwickeln“ (Gembris 2009, 180), verrät die Zuschreibung von Menschen musikalisch oder unmusikalisch zu sein, oftmals mehr über ihr individuelles Selbstkonzept als über das tatsächliche musikalische Potenzial. Durch biografische Erfahrungen bilden sich immanente oder „intuitive Theorien, die Annahmen über Zusammenhänge enthalten, damit die lebensgeschichtlichen Fakten mit den subjektiven Bedeutungen, Deutungs- und Handlungsschemata in einem kontinuierlichen und konsistenten Verhältnis stehen.“ (Hartogh 2005, 137). Eher negative Selbstbilder werden somit durch ungünstige Erfahrungen noch verstärkt. Wenn beispielsweise hohe Erwartungen an schnelle Verbesserungen und Lernerfolge bestehen, aber dem eigenen Üben nicht genügend Zeit eingeräumt wird und noch dazu die Angst besteht, sich lächerlich zu machen, können die bei Erwachsenen stärker auftretenden Verkrampfungen und Verspannungen sich problematisch in den Vordergrund drängen. Diese Erfahrungen wirken wieder direkt (negativ) auf die Einschätzung der eigenen Leistung und die eigene Lernfähigkeit ein, was für den Lernerfolg von großer Bedeutung ist, noch dazu nimmt oft das Selbstvertrauen bei der Selbsteinschätzung im Alter ab (vgl. Gembris 2008 c, 119). All diesen Zusammenhängen widmet sich u. a. auch die Musikgeragogik (vgl. 1.3).

Die Beschäftigung mit Formen des musikalischen Lernens wirft Fragen zu Verflechtungen und Abgrenzungen der Begriffe auf, die dieses Lernen, dessen Lehre, Umsetzung und Erforschung bezeichnen (vgl. 1.4). Neben Menschen, denen eine Lernorientierung zur Gewohnheit geworden ist (vgl. Schmidt 2010, zit. n. Brand 2014, 2), werden bei der Erhebung persönlicher menschlicher Parameter grundsätzlich „individuelle Alterns- und Entwicklungsverläufe, Lern- und Bildungsbiografien“ angetroffen, weswegen die geragogische Sicht auf Altern und

auf Bildung stets die Lebenslaufperspektive in den Blick nimmt (Bubolz-Lutz et al. 2010, 30), wie es auch der leitende Gedanke vorliegender Interviewstudie zu musikbiografisch verankerten Handlungsweisen ist. Dass darüber hinaus auch zeitgeschichtlich-historische Determinanten bei der Betrachtung musikalischer Biografien zu berücksichtigen sind (Gembris 1997, 88), kann beispielsweise im Hinblick auf die Unterschiede innerhalb einer Generation als Erklärung herangezogen werden (vgl. 3.1).

Die Wertschätzung der Musik in Kindheit und Jugend ist für das Musizieren im Alter offenbar besonders aussagekräftig und wird somit als „*best predictor*“ für spätere Musikaktivitäten in der Biografie bewertet (Eaton 2013, 67). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Wise, Hartmann und Fisher 1992 mit ihrer Feststellung, dass nur diejenigen im Alter für das Chorsingen zu begeistern sind, die auch früher in einem Chor gesungen haben (zit. n. Bruhn & Schröter 2009, 196). Ob die ersten Erfahrungen mit Musik positiv oder beispielsweise zwangvoll erlebt werden, hängt von den Menschen des persönlichen Umfelds ab (vgl. Eaton 2013, 139 f.). In den meisten Fällen ist das die Familie, zuallererst die Eltern. Die Einstellung zur Musik in der Gesellschaft dürfte demnach stark abhängig sein von der Art und Weise, in der Musik in den Familien erlebt und weitergegeben wird. Dazu konnten auch in dieser Erhebung wiederholt Hinweise gefunden werden (vgl. 3.1). Um welche Art von Musik es sich handelt, scheint dabei nicht nur von der musikalischen Sozialisation und dem Kulturkreis, sondern auch vom Bildungsgrad abhängig zu sein. Findet sich in Deutschland noch der gebildete „univore“ Musikliebhaber, der einem einzigen Musikstil anhängt, wurde dieser Typus in US-amerikanischen Erhebungen eher mit geringer Bildung in Zusammenhang gebracht, wohingegen Musikpräferenzen der beruflich hoch Angesehenen mit einem „omnivoren“, d. h. mehrere Stile konsumierenden Verhalten, kategorisiert werden (DeNora 2009, 72).

In Anbetracht der historischen Bedeutung und der Verbindung von Laienkammermusik mit namhaften Komponisten verwundert, dass bisher noch keine systematische Aufarbeitung dieses Phänomens vorliegt. Ist die Laienkammermusik insgesamt den Musikpädagogen der letzten vier Jahrzehnte suspekt gewesen, weil sie in der NS-Zeit unter fragwürdigen Gesichtspunkten systematisch gefördert und ideologisch missbraucht wurde (vgl. Just 1938)? Dem verlegenen Verschweigen dieses Kapitels der jüngeren Geschichte wäre besser ein kritisches Aufarbeiten entgegenzusetzen. Denn bei aller notwendigen Distanzierung ändern sich psychisch tief verankerte Gründe von Laienmusikern, sich für Kammermusik zu begeistern nicht aufgrund politischer Wechsel, seien sie auch so vehement zurückzuweisen wie der Nationalsozialismus. Die erste Antwort auf die Frage: „Warum und wie spielen wir Kammermusik?“

lautete zumindest zu Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft, genauso wie heute oftmals: „Weil es mir Freude macht.“ (vgl. Vetter 1938, 13).

Aus instrumentalpädagogischer bzw. musikgeragogischer Sicht war für die meisten bisher vorliegenden Untersuchungen v. a. der Aspekt des *Instrumentalunterrichts* für Erwachsene von Interesse. Dem *Kammermusizieren* älterer Laien wurde, wenn überhaupt, dann nur am Rande Beachtung geschenkt. Diesem Umstand verschafft die vorliegende Untersuchung Abhilfe. Über die reine Praxis des Laienkammermusizierens hinaus wird in dieser Untersuchung dennoch auch Aspekten des Instrumental- bzw. Gesangsunterrichts Beachtung gezollt (vgl. 3.2), da diese, nicht nur einen eventuellen Kammermusikunterricht betreffend, zahlreiche Überschneidungen aufweisen.

Die Teilnahme an Instrumentalunterricht assoziiert direkt das Thema Üben. Obwohl Sterner (1978, 136) schon Ende der 1970er Jahre Franz Liszt in seinem Ratgeber für Laienmusiker mit dem Ausspruch zitiert: „Nicht so sehr auf das Üben der Technik kommt es an, wie auf die Technik des Übens.“, konnten Aspekte der Übestrukturierung von Laienmusikern im Rahmen dieser Erhebung nicht berücksichtigt werden. Systematische Untersuchungen zum Übeverhalten erwachsener Laienmusiker bleiben also vorerst ein weißer Fleck auf der Landkarte musikgeragogischer Forschung.

Als gesichert gilt dagegen die wichtige – auch neurobiologisch begründete – Erkenntnis, bis ins hohe Alter lernen und Verluste des alternden Organismus wirksam kompensieren zu können, eine Fähigkeit die bisher zu wenigen Menschen bekannt ist (vgl. Bubolz-Lutz 2010, 33). Diese Plastizität genannte Kompensationsfähigkeit, zu der Fähigkeiten wie „Optimismus, positives Denken, Offenheit gegenüber Neuem, adaptive Selbstwirksamkeit und persönliche Handlungskontrolle“ gehören (Baltes 2001, 31), wird als wichtigste psychologische Ausstattung einer lebenslangen Entwicklung bezeichnet und in enger Verbindung mit Schlüsselqualifikationen wie „Glaube an sich selbst und die eigene Gestaltungskraft“ gesehen, die – so die gute Nachricht – im Wesentlichen erlernbar und ein Leben lang zu erneuern sind (Bubolz-Lutz 2010, 34). Darüber hinaus tragen positive Wirkungen, z. B. auf die Steigerung individuellen Wohlbefindens, „gesamtgesellschaftlich gesehen zur Volksgesundheit bei“ (Brand 2014, 2).

Das Musizieren erwachsener Laien ist daher nicht nur eine besonders schöne „Freizeitbeschäftigung“, sondern sinnhafte Notwendigkeit. Eine größere Aufmerksamkeit dafür wird allen voran durch die Laienmusiker selbst gefordert. Schon 1978 rief der Laienmusiker Siegfried Sterner in seinem „Ratgeber für das häusliche Musizieren“: „Wie dankbar wären viele Musikliebhaber nicht nur für die Vermittlung von Partnern, sondern auch für die fachmänni-

sche Anleitung, ja für richtigen Unterricht im Ensemblespiel.“ (Stern 1978, 169). Der Erfüllung dieses Wunsches wird vielerorts bereits Rechnung getragen, dennoch werden anfragende Erwachsene besonders an öffentlichen Musikschulen stets nach Kindern und Jugendlichen auf der Warteliste platziert (vgl. Grunenberg 1984).

Vorliegende Befragung zeigt unterschiedlichste Zugangswege zur Musik, zum Instrumentalunterricht und zur Gestaltung verschiedenster Arten von Kammermusik in der gesamten Lebensspanne auf und bietet damit eine Ausgangsgrundlage für die Entwicklung neuer struktureller Ansätze in Musikpädagogik und -therapie, ohne dabei bereits dagewesene Formen des Zusammenwirkens in der Musik von Laien- und Berufsmusikern auszuklammern.

1 Begriffe und Fragestellungen zum Forschungsgegenstand

Das Forschungsthema steht in unmittelbarer Beziehung zu den Begriffen Kammermusik, Laienmusizieren, Instrumentalunterricht, Musikpädagogik, Geragogik, Alter und Altern. Die Bezeichnungen werden zunächst eingeordnet und zum Teil in ihrem historischen Zusammenhang betrachtet. Der Begriff Kammermusik wird nur in direktem Zusammenhang mit dem Laienmusizieren definiert, auf eine gattungsgeschichtliche Erörterung wird verzichtet. Bei der Positionierung der anderen Begriffe bleibt der Bezug zum Thema des Musizierens erwachsener Laienmusiker stets erhalten, es soll aber ein umfassendes Verständnis des Forschungsgegenstands ermöglicht werden.

1.1 Alter und Altern

„Alter ist relativ“, sagt der Volksmund. Eine Ursache für sehr verschiedene Betrachtungsweisen von Alter und Altern liegt in den jeweiligen Fragestellungen und Perspektiven, die Menschen dabei einnehmen. Der Alltagsgebrauch der Begriffe und das subjektive Erleben können zu anderen Betrachtungen des Gegenübers und des Selbst führen als beispielsweise biologische, medizinische, psychologische, soziologische, sozialpolitische, demografische, historische und kulturelle Dimensionen des Alters (vgl. Bubolz-Lutz 2010, 27 f. und Schmidt-Hertha 2014, 16 ff.).

In der Entwicklungspsychologie ist eine Unterteilung der Lebensspanne Erwachsener in vier Phasen üblich (Krampen & Reichle 2008, 333-365; vgl. auch Spiekermann 2016b, 172; Metzger & Busch 2014, 8 f.):

- *Frühes Erwachsenenalter* 18 bis 35 Jahre
- *Mittleres Erwachsenenalter* 35 bis 65 Jahre
- *Höheres Erwachsenenalter* 65 bis 80 Jahre
- *Hohes Alter* ab 80 Jahre.

An diesen Phasen ist ersichtlich, dass Befragte vorliegender Untersuchung „Kammermusik 55+“ sowohl dem Mittleren als auch dem Höheren Erwachsenenalter zugeordnet werden können. Eine wichtige Trennlinie neben weiteren, besonders in Bezug auf die zur Verfügung stehende Zeit, stellt das Renteneintrittsalter mit bisher ungefähr 65 Jahren dar.

Zu den o. g. Einteilungen der Lebensalter in vier Phasen nach Krampen & Reichle sind je nach Disziplin weitere davon verschiedene Einordnungen nach Lebensalter zu finden, die sich jedoch alle „an einem äußeren, kalendarischen Alter orientier[en], nicht aber am tatsächlich gelebten, dem biologischen, emotionalen, sozialen und geistigen Alter“ (Höffe 2013, 12). Eine interdisziplinär einheitliche Einordnung der Lebensalter müsste, anstelle der Anzahl der Lebensjahre, nicht nur eine Formel für den jeweiligen Entwicklungsstatus vergleichbarer Menschen in einer homogenen Kohorte entwickeln, sondern auch zur Schwierigkeit der Verortung des Begriffes „Erwachsen“ sowie des Wandels der Rolle der „Erwachsenen“ in der Gesellschaft einen Konsens finden (vgl. Nittel 2006, 326).

Vorrangig bedeutsam ist demgegenüber jedoch, dass defizitorientierte Theorien des Alters nach wie vor weit verbreitet sind (vgl. Stamm 2014, 273). Besonders im Alltag von Altenpflegeeinrichtungen, wo naturgemäß weniger Selbständige wohnen, scheinen sie im Umgang mit den Betagten offensichtlich zu sein (vgl. Hartogh 2005, 27). Lernen im Alter wird in diesen Kontexten daher meist nur marginal für möglich gehalten. Auch in zahlreichen Selbstkonzepten überwiegt offenbar eine defizitäre Sicht des Alters, wie der Befund einer größeren biografisch orientierten finnischen Altersstudie – in der die Entwicklung einer „Typologie von Lebensweisen im Alter“ Typen wie z. B. das „Leben als Hürdenlauf, das Leben als stumme Hingabe“ oder das „bittere Leben“ sowie das „Leben als Fallgrube“ – ergab (Schweppe 2006, 346). Die global verbreitete Problematisierung des Alterns muss in einer Welt alternder Gesellschaften auf diese Defizitorientierung zurückgeführt werden (vgl. Stamm 2014, 273). Die Beobachtung des daraus resultierenden Umgangs mit Alter(n) in der Gesellschaft, wie ein schwierigerer Berufseinstieg mit zunehmendem Alter (z. B. Mütter oder befristet Angestellte), ein faktisches Arbeitsverbot für Beamte und Angestellte ab Rentenalter und die Rede von der Belastung sozialer Sicherungssysteme durch eine zunehmende Anzahl von Rentenempfängern gegenüber Einzahlern (gesunkene Geburtenrate), verstärken diesen Negativblick ebenso, wie die Erfahrung Jüngerer mit der Ablehnung von Neuem oder Unbekanntem durch ältere Menschen. Letztere Beobachtung wird durch verschiedene wissenschaftliche Erhebungen gestützt. So konstatiert Brockmann, dass „... die Mehrheit (53%) [...] gewohnte, habituelle Praktiken [nutzt] und [...] auch im Alter überwiegend konsistent und kontinuierlich das alte Verhalten [fortsetzt]. Lediglich 2% agieren explorativ, sind auffallend stark an Neuem interessiert und handeln zur gleichen Zeit nicht unbedingt konsistent“ (Brockmann 1998 zit. n. Hartogh 2005, 29). Die mehrheitliche Abnahme von Offenheit für neue Erfahrungen wurde für das Alter ab circa 55 Jahren festgestellt (vgl. Borghans et al. 2008, 142). Eine weitere Studie, die über einen längeren Zeitraum die Veränderung der fünf Persönlichkeitsaspekte (Big Five) im

Altersverlauf 14.718 Erwachsener untersuchte, besagt: Offenheit nimmt im Alter ab, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit nehmen, ebenso wie die resilienten und überkontrollierten Persönlichkeitstypen, deutlich zu (vgl. Specht et al. 2011, 862; Specht 2015, 5 f.). Entscheidend war bei dieser Untersuchung die stärkere Berücksichtigung des „biologischen“ gegenüber dem „chronologischen Alter“, also die Maßgeblichkeit der zeitlichen Nähe des Todes, nicht der Entfernung der Geburt, die naturgemäß ausschließlich retrospektiv post mortem festgestellt werden kann (Specht 2015, 7 f.).

Auf der entgegengesetzten Seite der defizitorientierten Alter(n)sicht ist das Ideal eines „erfolgreichen“ Alterns bis hin zum Jugendwahn zu beobachten (Stamm 2014, 273). Zwischen den Polen moderierend, finden sich zahlreiche Angebote und Tipps, bewusst etwas gegen eine sich schließende Geisteshaltung im Alter zu unternehmen, sich positive Sichtweisen zu erarbeiten und Offenheit gegenüber Neuem zu entwickeln (vgl. Merkle o. J.). Hartogh & Wickel weisen darauf hin, dass „die über 60-Jährigen heute wesentlich aktiver und unternehmungslustiger als früher“ sind, „da sie über mehr Zeit und Geld verfügen und bei besserer Gesundheit sind“ (2014, 4). Laienmusiker selbst sehen sich, in ihrem Einsatz für ihr Hobby, von der Musik bzw. dem Musizieren als „Jugendelixier“ angezogen, sowie von den Fähigkeiten und Fertigkeiten älterer Berufsmusiker motiviert, die bei regelmäßigem Spielen auch im Alter von 65 und 70 Jahren aufgrund ihrer Ausdauer 45- bis 50jährige Mitspieler in Erstaunen versetzen (Sternner 1978, 19 f.). Damit bildeten sie einen Kontrast zur subjektiv wahrgenommenen Altersdefizitorientierung der Allgemeinheit in den 70er Jahren (ebd.). Darüber hinaus bieten Forschungen zum Altersinvarianz-Paradoxon (Schröder & Gilberg 2005; vgl. auch Tesch-Römer & Wurm 2009, 14) Belege dafür, dass nicht der objektive Gesundheitszustand ausschlaggebend für die Teilnahme Älterer an Bildungsveranstaltungen ist, sondern deren subjektive Gesundheitsbewertung (vgl. Bubolz-Lutz 2010, 33). Ein solches „ich bin so fit wie ich mich fühle“, das zu einem „ich wage das, was ich für mich für möglich halte“ führt, bietet neue Unterstützungsmöglichkeiten, auch für die Aufnahme oder Fortführung des Instrumentalspiels Älterer. Dem stehen einzig und allein tatsächliche körperliche Einschränkungen entgegen: „Probleme mit Grob- und Feinmotorik; Probleme mit Hals, Nacken, Schulter, Rücken, Beinen; Schmerzen bzw. Bewegungseinschränkungen in Fingern, Händen, Armen; Verspannungen; reduzierte Kraft“ sowie Arthritis, Schlaganfälle, Verspannungen und Verkrampfungen (Gembris 2008 c, 118 f.). Die sieben häufigsten Erkrankungen bei älteren Menschen sind nach Schneekloth et al. (1996) „Gelenk- und Herzerkrankungen, Sehbehinderungen, Krankheiten des Nervensystems, Stoffwechselerkrankungen (Diabetes), Krankheiten der Blutgefäße (Arteriosklerose) und Hirngefäßerkrankungen (Schlaganfall)“ (Spahn 2008, 143). Beim Musizieren

können außerdem zunehmende Schwerhörigkeit und abnehmende Sehfähigkeit (Noten lesen), aber auch „mentale Einschränkungen“ größere Schwierigkeiten als im Alltag bereiten (vgl. Brand 2014, 23 f.).

Zwei wesentliche, entgegengesetzte Ansichten über das Alter – einerseits ein Konzept des Alters als Basis für „Weisheit“, andererseits ein defizitorientiertes Altersbild „erlahmender Geisteskräfte“ – sind bereits seit der Antike² nachzuweisen (vgl. Schmidt-Hertha 2014, 9; Höffe 2013, 16 ff.; Wiegand 2013, 218). Nach Shakespeares künstlerischer Verarbeitung der Lebensalter, beschäftigt sich auch Jakob Grimm kontrovers mit den grundverschiedenen Ansichten über das Alter (vgl. Höffe 2013, 19 ff.). Diese Diskussion setzt sich in neueren Beiträgen ausdifferenziert fort (vgl. Hartogh 2005, 34).

In der, viele Wissenschaftsdisziplinen tangierenden, Gerontologie wurden Bildungsinteressen und -fähigkeiten älterer Menschen seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts berücksichtigt, seitdem setzte sich die Erforschung des Lernens im Alter immer mehr durch (vgl. Arnold 2000). Die Sichtweise der Lernfähigkeit im Alter wird auch durch Erkenntnisse von Neurologen seit den 1990er Jahren gestützt, die in verschiedenen Untersuchungen belegen konnten, dass das Gehirn Erwachsener bedeutend anpassungsfähiger ist als erwartet (vgl. Ericsson & Pool 2016, 17). Höffe (2013, 18) betont jedoch zu Recht, dass diese „revolutionär neuen“ Erkenntnisse bereits vor über zweitausend Jahren mit den damaligen Möglichkeiten beobachtet und schriftlich festgehalten wurden. Gleiches gilt auch für körper- bzw. bewegungsorientiertes Lernen. So können Menschen im höheren Alter mit überraschenden Leistungszuwächsen Karate und andere Sportarten, wie beispielsweise im Rahmen von „Masters-Wettbewerben“ ersichtlich, bis zur Expertenschaft trainieren (Ericsson & Pool 2016, 207, 269).

Zu Hartoghs Resümee in der Diskussion um Aktivitäts- und Disengagementtheorie, dass „nicht Aktivität oder Rückzug, sondern das ausgeglichene Verhältnis von Aktivitäten und Rückzug zur Lebenszufriedenheit im Alter beiträgt“ (Hartogh 2005, 29), möchte ich anmerken, dass die Balance zwischen Aktivität und Rückzug als sogenannte Work-Life-Balance auch für andere Lebensalter von großer Bedeutung ist.

Das Thema Altern und Alter betrifft grundsätzlich jeden Menschen. Die Auseinandersetzung damit ist demnach durchdrungen von (unbewusster) Subjektivität. Diese kann im Extremfall ausschließlich Defizite erwarten und wie Kierkegaard das Alter als „Krankheit zum Tode“ betrachten (vgl. Wiegand 2013, 212). Auf der anderen Seite derselben Medaille steht das „jugendliche“ Altern, das bereits der Philosoph Ernst Bloch 1959 kritisch benennt

2 In Platons *Padeia*, beim römischen Philosophen Lucretius Carus sowie in Ciceros *Cato maior de senectute*.

(vgl. Kruse 2013, 57; Höffe 2013, 21). Zwischen diesen Polen sind alle denkbaren Interpretationen anzutreffen. Die jeweilige Bewertung des Alters könnte in direktem Zusammenhang mit den subjektiven Alters- und Lebenserwartungen stehen.

Bemerkenswert ist im Zusammenhang musikalischen Lernens, so beim „Instrumentalspiel, Notenlesen, Vom-Blatt-Singen, rhythmisch-melodische[r] Imitation, Schulung der Hörfähigkeiten“, dass verschiedene Studien zumindest kein generelles Absinken der Leistung mit zunehmendem Alter feststellen können (Gembris 2008 c, 113).

Die Sichtweise von Alter und Älteren, auch von Hochbetagten, als „Gebende“, nicht „Bedürftige“, die mit ihrem „Erfahrungsschatz“ Lebenswissen und Lebensweisheit in eine gegenseitige „Angewiesenheit“ von Alt und Jung einbringen, wird in der Disziplin der Geragogik befürwortet und gepflegt (Bubolz-Lutz 2010, 72).

1.2 Geragogik

Als Pendant zum Begriff der Pädagogik, der im engeren Wortsinn die Erziehung in Kindheit und Jugend in den Blick nimmt, findet sich für die „Erziehung“ bzw. Bildung des Menschen auf der anderen Seite der Lebensmitte „in deutschsprachiger Fachliteratur“ die Bezeichnung Geragogik³ „seit den 1960er Jahren häufiger“ (Bubolz-Lutz et al. 2010, 11). 1970 wurde der Begriff von Mieskes eingeführt (Hartogh 2005, 43) und 1971 als „Pädagogik des alternden und alten Menschen“ definiert (Bubolz-Lutz et al. 2010, 11). Nach Veelken (2000, 88) „taucht [er bereits] 1952 bei Kehrler auf“.

Geragogik gilt als Teilgebiet der Pädagogik, wenn letztere allgemein als „Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung“ (Duden 2003, 978) bzw. Erziehungswissenschaft i. w. S. verstanden wird. Analog zur Pädagogik ist unter Geragogik heute sowohl die Praxis als auch die Wissenschaft ihres Gegenstandsbereichs, die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen im Alter zu verstehen (Bubolz-Lutz 2010, 34 f.). Gleichfalls als Teilgebiet der Pädagogik i. w. S. verhält sich die Andragogik, Synonym für Erwachsenenbildung, welche ein relativ abgegrenztes Teilgebiet der allgemeinen Erziehungswissenschaft darstellt.

Geragogik als Wissenschaft kann in vier Begründungsansätze strukturiert werden: 1. Die tertiäre Sozialisation⁴, 2. den Kompetenzansatz, 3. den biografischen Ansatz und 4. den gesellschaftspolitischen Ansatz. Folgende geragogische Programmatik wird den vier Begrün-

3 Zusammengesetzt aus den griechischen Begriffen für „Alter“ und „führend“.

4 „Tertiäre Sozialisation wird hier verstanden als Entfaltung von Identität und Auseinandersetzung mit altersspezifischen Entwicklungsaufgaben in einer konkret-historischen Kultur und Gesellschaft.“ (Bubolz-Lutz 2010, 78)

dungsansätzen zugeordnet: Entwicklungsbegleitung, fördernde Lebensbegleitung und Entfaltung von Identität (zu 1.), Nutzung der Ressourcen älterer Menschen für ein produktives und sinnerfülltes Leben, und Schaffung von Rahmenbedingungen zur Kompetenzentwicklung über den gesamten Lebenslauf hinweg (zu 2.), biografische Selbstreflexion und persönliche Neuorientierung (zu 3.), Bereitstellung von lernförderlichen Strukturen/Rahmenbedingungen und Engagementförderung (zu 4.) (Bubolz-Lutz 2010, 87). Daraus ergibt sich u. a. das Selbstverständnis der Geragogik, die als anwendungsbezogene Disziplin eine „Ermöglichungsdiaktik“ vertritt, die alte und ältere Menschen durch die „Bereitstellung lernförderlicher Bedingungen“ anregen will, eigene „Lebens- und Lernpotenziale zu entdecken“ (Bubolz-Lutz 2010, 12).

Grundlegend für geragogische Konzeptionen sind neben neurobiologischer Forschung Erkenntnisse der (psychologisch geprägten) Gerontologie (vgl. Bubolz-Lutz 2010, 13). Auch aus dieser Disziplin sind Bestrebungen zu verzeichnen, sowohl die Entwicklung von Menschen über die gesamte Lebensspanne (Lifespan-Perspective) in den Blick zu nehmen, als auch Forschungsstränge verschiedener Disziplinen (Bildungswissenschaft, Gerontologie, Gesundheitsforschung, Philosophie, Psychologie, Soziologie, Ethnologie, Theologie und weitere) synergetisch zusammenzuführen und Fragen zur, ebenfalls für die Geragogik grundlegenden, Lebenslaufforschung aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu erörtern (vgl. Wahl & Kruse 2014). Zur detaillierten Entwicklung der Geragogik in Deutschland vergleiche Bubolz-Lutz 2010 (39 ff.).

1.3 Musikgeragogik

Eine Verbindung von Gerontologie⁵ mit Handlungsfeldern der Elementaren Musikpädagogik wird bereits 1980 in dem Artikel „Music and Gerontology: A Young Endeavor“ durch die Beschreibung der vielfältigen musikalischen Aktivitäten mit Heimbewohnern im Rahmen eines Projektes in Maryland geschildert (Davidson 1980). Eine Bezeichnung wie „Musikgerontologie“ konnte in diesem Zusammenhang jedoch nicht nachgewiesen werden. Der Begriff der Musikgeragogik schließlich, kam, wie oben gezeigt, erst später auf.

5 „Fachgebiet, auf dem die Alterungsvorgänge im Menschen hinsichtlich ihrer biologischen, medizinischen, psychischen u. sozialen Aspekte erforscht werden“ (Duden 2003)

1.3.1 Ursprünge musikgeragogischer Praxis

Im Alltag von Altenhilfeeinrichtungen ist es bereits seit Jahrzehnten – in Familien und anderen privaten Konstellationen schon seit Jahrhunderten – selbstverständliche Praxis, dass mit alten Menschen musiziert und dabei auf ihre individuellen Möglichkeiten eingegangen wird. Eine didaktische Reflexion dieser Praxis ist jedoch erst seit den 1980er Jahren bekannt. McCullough erwähnt beispielsweise 1981 die Notwendigkeit spezieller Musikbildungskonzepte auch für Erwachsene (zit. n. Hartogh 2005, 14). Busch & Metzger (2014, 8) verweisen auf Beiträge von Latz (1988: Musik im Leben älterer Menschen) und Vogelsänger (1984: Musik mit älteren Menschen als sozialpädagogische Arbeit / 1989: Musik mit älteren Menschen unter trainingsbezogenen Aspekten) als erste explizite Auseinandersetzungen mit „dem Themenbereich Musik im Leben älterer Menschen“. Eine weitere Schrift „Musik mit Senioren“ von 1994 kennt zwar den Begriff Musikgeragogik nicht und nimmt das Thema aus der theoretischen Herangehensweise der Musiktherapie in den Blick, stellt aber faktisch eine Sammlung musikgeragogischer Praxisanregungen dar, die sich im Schnittpunkt zur Elementaren Musikpädagogik befinden (vgl. Füller 1994).

Größere Aufmerksamkeit erhielt die musikalische Bildung Älterer 1988 mit dem Beschluss eines bundesweit angelegten Projekts durch den VdM (Wucher 1999, 38). Dort, in der Abschlusspublikation (vgl. ebd.) und in weiteren Beiträgen (vgl. Holtmeyer 1989) wurde noch konsequent der Begriff „Musikalische Erwachsenenbildung“ verwendet, auch wenn die Notwendigkeit dieser Bemühungen u. a. mit der demografischen Entwicklung begründet und Menschen im höheren Erwachsenenalter deutlich in den Fokus genommen wurden.

Weitere daraus hervorgehende Projekte und Einzelinitiativen setzten die praktische Beschäftigung mit der Zielgruppe (älterer) Erwachsener in den Folgejahren fort. So gab der Vorläufer des heutigen DTKV ein Heft mit Praxisberichten zum „Instrumentalunterricht für Erwachsene“ heraus (VDMK 1990) und eine „Klavierschule für Erwachsene“ dient im Handbuch der Musikpädagogik als Modell für didaktische Überlegungen der Übertragbarkeit auf weitere Instrumente (vgl. Schaper 1993). Im Musiklexikon MGG werden zwar die Begriffe Musikgeragogik und -andragogik nicht erwähnt, ein Hinweis auf Erwachsene als Adressaten musikpädagogischer Bemühungen ist aber unter dem Artikel „Musikpädagogik“ in anderthalb Sätzen zu finden (Mahlert 1997, 1519).

Das Interesse der Erforschung musikalischer Entwicklung im Erwachsenenalter galt bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts ausschließlich Komponisten und anderen professionellen Musikern (vgl. Gembris 2008 c, 95). Erst in den 1980er Jahren kam Interesse an der Frage nach der

musikalischen Entwicklung im Erwachsenenalter auf (ebd.). In jüngster Zeit gibt es vermehrt Forschungsberichte, die entgegen der jahrzehntelangen Annahmen in Forschung und Pädagogik bestätigen, dass auch Erwachsene bis ins höhere Alter (vgl. Gembris 2008 c, 113 ff.) und sogar bei Beeinträchtigungen durch Hirnerkrankungen, wie Demenz (vgl. Kehrer 2013), musikalisch lernen können. Laienhafte Beobachtungen hierzu, verbunden mit der Ermutigung auch im Alter mit dem Instrumentalspiel zu beginnen, gibt es schon länger (vgl. Sterner 1978, 21 f.).

1.3.2 Musikgeragogik als Fach und Disziplin

Mit dem Band 68 der Reihe „Forum Musikpädagogik“ legte Theo Hartogh eine intensive theoretische Auseinandersetzung, die Emanzipation als eigenes Teilgebiet der Musikpädagogik, sowie die Bezeichnung als Musikgeragogik vor (Hartogh 2005, 43). Er kann überzeugende Argumente dafür vorbringen, den Begriff Geragogik auch für musikbezogene Bildungsaspekte (älterer) Erwachsener zu verwenden und prägt den bis dahin unbekannten Begriff Musikgeragogik. Dieser wurde in weiteren Beiträgen zu Aspekten des Musiklernens im Alter weiter gefestigt (vgl. u. a. Schabram 2015; Hartogh 2015; Wickel 2016) und darüber hinaus mit dem Begriff „Kulturgeragogik“ (vgl. Wickel 2011; Fricke & Hartogh 2016) auf weitere in der Erwachsenenbildung vermittelte Künste erweitert.

Aufmerksamkeit erfährt das Thema „Musizieren im Alter“ auch in Fachzeitschriften (Musikforum 2005, Üben & Musizieren 2006). Der Bedarf einer entsprechenden Berücksichtigung bei der Ausbildung von Musikpädagogen an den Musikhochschulen, für eine Professionalisierung des Fachs unabdingbar, wird immer wieder deutlich gefordert (vgl. Bäßler et al. 2004; Brand 2014; Wickel 2016).

Hinweise neurologischer Studien, auf die sich auch im Gehirn abbildende Verschiedenheit des Lernens Erwachsener vom Lernen Jüngerer, beispielsweise bei Fremdsprachen (vgl. Mechelli 2004, zit. n. Ericsson & Pool 2016, 273 f.), lassen die Notwendigkeit spezifischer didaktischer Konzepte für das Lernen Erwachsener deutlich werden. Mit der „Wiesbadener Erklärung“ forderte der Deutsche Musikrat von Politik, Altenheimen, Kliniken und Musikschulen eindringlich u. a. etwas gegen das „fast durchgängig[e] [F]ehlen musikalische[r] Angebote“ zu unternehmen, „die sich gezielt an ältere Menschen wenden“ (DMR 2007, 1). Der dortige Zusammenhang der Verwendung des Begriffs „Musikgeragogik“ als „Musik [...] in der Altenpflege, der sozialen Altenarbeit, der Rehabilitation und der Therapie [...]“ (ebd.) impliziert zwar eine subtil defizitorientierte Sicht eines rehabilitieren müssenden Altenmusizierens und die Fokussierung auf die Elementare Musikpraxis, quasi als „Musikalische Spä-

terziehung“, wie sie Grunenberg (1984) pointiert-humorvoll bezeichnet, die Hauptaussage büßt dadurch aber nichts von ihrer Dringlichkeit ein.

1.3.3 Eingrenzung des Begriffs Musikgeragogik

Im Folgenden wird der Begriff Musikgeragogik, analog zu Hartogh (2005), als Bezeichnung für jegliche „musikpädagogischen Bemühungen und Interventionen im Bereich der Altenbildung, die nicht erzieherisch oder therapeutisch intendiert sind“ sowie die wissenschaftliche Auseinandersetzung „mit den Beziehungen zwischen altem Menschen und Musik und den didaktisch-methodischen Aspekten musikalischer Bildungsprozesse im Alter“ verstanden (Hartogh 2005, 185), wobei psychisch-therapeutische Wirkungen des Musizierens, unter Beibehaltung musikalischer Bildung als Ziel und der Musik als Primäraspekt, davon keinesfalls ausgeschlossen werden. Musikgeragogik wird außerdem, analog zum Verständnis der Geragogik, als „Wissenschaft vom musikalischen Lernen und von der musikalischen Bildung im Alter“ verstanden und zum tradierten Bildungsverständnis eines „Erziehungsprozess[es]“ im Sinne einer „Ermöglichungsdidaktik“ abgegrenzt (Wickel 2016, 21). Wenn Erwachsene lernen, ist also der Begriff „Bildung“ angemessener als „Erziehung“ (Brand 2014, 32). Neben der Wissensvermittlung über Musik, wird mit dem Begriff Musikgeragogik auch das Musizieren in einer Seniorengruppe nach den Maßgaben der Elementaren Musikpraxis bezeichnet, wie sie beispielsweise einer der Teilnehmer dieser Studie kennengelernt, für sich aber als nicht passend abgelehnt hat (IV13: 4). Weiterführende Angebote wie Gruppenimprovisation, Bodypercussion oder Auftrittstraining, die auch beim Musizier- und Begegnungswochenende im Rahmen dieser Studie angeboten wurden, runden das Bild einer ganzheitlichen Musikgeragogik ab und können den Instrumentalunterricht entsprechend bereichern.

Kritik an der gesonderten Bezeichnung „Musikgeragogik“ für die Musikpädagogik mit älteren und alten Menschen bezieht sich vor allem darauf, unter der heute geltenden Prämisse des situations- und personenbezogenen Unterrichtens, überflüssig zu sein, wenn sie nicht gleichfalls eine didaktische Konsequenz impliziert, sondern sich lediglich auf das Alter der Adressaten bezieht (vgl. Busch & Metzger 2014, 9). Zudem würde eine konsequente Fortführung in einer Vielzahl weiterer nur scheinbar differenzierender Termini münden (ebd.). Die Reflexion über den Einschluss aller Alters- und Zielgruppen bietet Musikpädagogen zwar die Möglichkeit jegliches Unterrichten erneut auf die Situations- und Personenbezogenheit zu überprüfen und zu einer „altersfreundlichen Kultur“ (Kruse 2013, 59) mit einer individualisierten Didaktik beizutragen, diese geht jedoch stets vom älteren Erwachsenen als Spezialfall der Musikpädagogik und -didaktik aus. Die Musikgeragogik hingegen hat als junge Disziplin

naturgemäß zwar noch viel Entwicklungspotenzial, erarbeitet aber nicht nur eine spezifische Didaktik, die sie selbst legitimieren würde, sondern denkt generell vom älteren Erwachsenen als Subjekt ihrer Bemühungen her.

Analog zum Begriffspaar Musikpädagogik – Instrumentalpädagogik taucht seit einigen Jahren zusätzlich die Unterscheidung Musikgeragogik – Instrumentalgeragogik auf (vgl. Kehler 2013; Spahn 2008, 147). Die Frage der Sinnhaftigkeit und Belastbarkeit dieser Begriffsdifferenzierungen, besonders die Beanspruchung des Terminus „Musikpädagogik“ sowohl von der Schulmusik als auch von Vertretern der künstlerischen Praxis und ihrer Didaktik, soll in folgendem Kapitel näher beleuchtet werden.

1.4 Musikpädagogik oder Instrumentalpädagogik?

In großen Teilen der Literatur zur Didaktik des Instrumentalspiels und des Gesangs wird ganz selbstverständlich der Begriff Musikpädagogik verwendet. Der große Bereich um das Lehramt Musik gebraucht den Begriff Musikpädagogik jedoch, vielleicht auch mangels einer Begriffsalternative, ebenfalls ganz selbstverständlich für die eigene Domäne. Wird mit der Verwendung desselben Begriffs unter verschiedener Konnotation und unterschiedlichen Erfahrungshorizonts aneinander vorbei gesprochen?

1.4.1 Zur Problematik der Termini

Je nach Kontext wird der Begriff Musikpädagogik also mit verschiedenen Bedeutungen gefüllt. Meist sind sich die Protagonisten dessen nicht bewusst, eine Definition bleibt aus. Könnte nicht aber „Musikpädagogik“ der Oberbegriff für alle vermittelnden Aspekte von Musik und zugleich Bezeichnung der Schulmusik sein? Und sollte in differenzierender Ergänzung hierzu die Ausbildung am Instrument und ihrer Lehrenden nicht sinnvollerweise als Instrumentalpädagogik bezeichnet werden? Um diese Fragen beantworten zu können ist es sinnvoll, zunächst zwischen den Tätigkeitsfeldern der Musikpädagogik als Wissenschaftsdisziplin einerseits und als Praxis/Handlungsfeld bzw. als praktische Konsequenz didaktischer Überlegungen andererseits zu unterscheiden.

Ist das Handlungsfeld der Weitergabe von Fähig- und Fertigkeiten des Musizierens, dessen Reflexion und Erforschung von Grundlagen damit ausreichend bezeichnet? Hilft ein neuer Begriff wie „Musizierpädagogik“ (Doerne 2011, 12) oder offenbart dieser umso mehr die Überschneidungen der Handlungsfelder Instrumentalunterricht, Schulunterricht und die

Unterrichtsformen des Elementaren Musizierens samt ihrer Didaktik und deren grundlegenden vermittlungspädagogischen Fragen und klammert zudem die mit allem in direktem Zusammenhang stehende Grundlagenforschung aus? Diesen Fragen kann hier zwar nur begrenzt nachgegangen werden, sie müssen aber dennoch gestellt werden.

1.4.2 Die Problematik der Differenzierung in der Praxis

Seit der flächendeckenden Einführung von (Gruppen-)Instrumentalunterricht in Grund- und weiterführenden Schulen, auch durch Musikalisierungsprojekte wie JeKi oder Jekits, ist die Überschneidung der institutionellen Lernräume Schule und Musikschule allgegenwärtig; bestenfalls greifen schulischer Musikunterricht und Instrumentalunterricht befruchtend ineinander (vgl. Sommerfeld 2012). Auch wenn bei den Lehrpersonen verschiedene Anstellungsverhältnisse zum Leidwesen der betroffenen Musikschullehrkräfte vorherrschen, ist eine Unterscheidung von Schulmusik und instrumental orientierter Musikpädagogik im gemeinsam gestalteten Unterricht eines Lehrteams aus Grundschul- und Musikschullehrkraft nicht mehr sinnvoll möglich.

1.4.3 Verschulung der Musikpädagogik

Von den vorgenannten Erscheinungsformen der praktischen Musikpädagogik unterscheidet sich die Musikpädagogik als Wissenschaftsdisziplin. Knolle forderte 1999 eine „Entschulung des wissenschaftlichen Selbstverständnisses der Musikpädagogik“ (zit. n. Hartogh 2005, 14), nachdem bereits 1989 die „langjährige Fixierung“ auf die rein schulische Musikpädagogik kritisiert wurde (Kaiser & Nolte 1989 zit. n. ebd.).

Der Fokus musikdidaktischer Reflexion und musikpädagogischer Forschung an Hochschulen und Universitäten liegt seit Anfang des 20. Jahrhunderts mehr auf Fragen, die in Bezug zur Institution der allgemeinbildenden Schule stehen. Im folgenden Kapitel soll das Thema zwar nicht ausgeführt aber ein grober Überblick zur Verwendung des Begriffs Musikpädagogik und den damit im Zusammenhang stehenden historischen Zeugnissen instrumentalpädagogischer Praxis skizziert werden. Daraus ergibt sich gleichzeitig eine neue Einordnung der musikalischen Bildung erwachsener Laienmusiker.

1.5 Musikalische Bildung im historischen Kontext

In den Ursprüngen des Musizierens sind zugleich die Anfänge der Weitergabe von Musik zu suchen. Musik erzeugende Fertigkeiten werden demnach fast so lange wie die Menschheit existiert von Generation zu Generation weitervermittelt. Mit archäologischen Funden wie der Knochenflöte lassen sich sehr frühe ästhetische Handlungen nachweisen. Deren Existenz sind vermutlich bereits viele Stationen einfacheren Musizierens und dessen Weitergabe mit Stimme und Percussion vorausgegangen.

1.5.1 Ausbildung von musikalischem Nachwuchs

In der Neuzeit schließlich findet eine über Jahrhunderte tradierte und noch heute nachwirkende (vgl. Lessing 2016, 186 f.) Meister-Schüler-Ausbildung eine erste Institutionalisierung in den im 17. Jahrhundert aufblühenden Stadtpfeifereien (vgl. Beyer & Misch 2002; Greve 1997). Die Ausbildungsbemühungen wurden flankiert von theoretischen Reflexionen des Musizierens und der Musik, die weit über die Textbeiträge heutiger Instrumentalschulen hinausgehen. Dokumente dieser Philosophie des Musikmachens, die in Teilen heute noch aktiv Verwendung finden, sind Leopold Mozarts *Gründliche Violinschule* (Mozart 1756/2014), Johann Joachim Quantz' *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen* (Quantz 1752/1992) und Carl Philipp Emanuel Bachs *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen* (Bach 1753/1994). Zu nennen sind außerdem Johann Mattheson: *Der Vollkommene Capellmeister* (1739) und Johann Adam Hillers *Anweisung zum musikalisch-zierlichen Gesange* (1780) (vgl. Merk & Müller, 395). Fortgesetzt wird diese theoretische Reflexion durch weitere substanzielle Erzeugnisse namhafter Musiker und Pädagogen, wie z. B. der Violinschule von Louis Spohr (1833/2000), bis hin zu heutigen Instrumentalschulen und ähnlichen Publikationen. Erste didaktische sowie bildungstheoretische Überlegungen zum Instrumentalunterricht veröffentlichte Friedrich Wieck 1850 mit dem Fokus auf „clavierspielende Damen“, also Erwachsene (Roske 1989, 48).

1.5.2 Musikpädagogische Institutionen

Die Publikation der Anweisungen zum Musizieren mündete in die Gründung erster Ausbildungsstätten, die fortan die Ausbildung von Berufsmusikern in Prag (*Konservatorium* 1811), Leipzig (*Conservatorium der Musik* 1843), Berlin (*Königliche Hochschule für Musik* 1869) (vgl. Ehrenforth 2005 in Busch 2016, 398) und Weimar (*Orchesterschule* 1872) institutionalisierten.

Im heute so genannten allgemeinbildenden Bereich wurden bereits im 8. Jahrhundert nach Christus die ersten Klosterschulen im deutschsprachigen Raum gegründet, die zum Teil heute noch in Folgeschulen bestehen. Die Ausbildung dieser Einrichtungen war vollständig auf das klösterliche Leben ausgerichtet. Dazu gehörte auch die musikalische Gestaltung der Liturgie. Nicht nur die Entwicklung der abendländischen Musikkultur hatte in den Kloster-, Dom- und Singschulen ihren Anfang und Katalysator, auch musikdidaktische Theorien und Methoden, die noch heute in der Musiktheorie Verwendung finden, wie z. B. die Solmisation, Tonabstände und das diatonische Tonsystem, stammen aus dieser Zeit. Parallel zur Öffnung für Ordensfremde, der daraus folgenden Vergrößerung der Lehranstalten sowie der später einsetzenden Säkularisierung, löste sich die Ausbildung mehr und mehr von der Kirche und wurde teilweise weltlich organisiert. Dennoch erhielten Schüler(gruppen) musikalische Unterweisung weiterhin vor allem in den bekannten Strukturen von Chören oder Singschulen. Das bedeutete neben der Einstudierung von Kompositionen v. a. (sing)praktisch orientierte musiktheoretische Unterweisung. Wie das zuweilen ausgesehen haben mag hat Christoph Ludwig Fehre (1718-1772) mit seiner Schulmeister-Cantate⁶ aus Anlass des Dienstjubiläums seines Onkels, einem Lehrer, herrlich überzeichnet (Fehre 1751). Auffallend ist der, im Vergleich zur heutigen Realität, starke Praxisbezug jeglicher, auch der theoretischen, Unterweisung in der Musik dieser Epochen.

1.5.3 Professionalisierung der Weitergabe von Musik

Zur Professionalisierung eines Fachs, i. S. v. Qualitätsverbesserung und Standardisierung, werden wissenschaftliche Reflexionen, Konzepte und Modelle gezählt. Der schulische Entwicklungsstrang der Musikpädagogik wusste die weitere Entwicklung der Institution Schule zu nutzen, um sich parallel zu deren Wissenschaften (z. B. Erziehung, Fach- und Allg. Didaktiken) zu professionalisieren. Der starke musiktheoretische Praxisbezug, verbunden mit einer umfassenden Ausbildung, wie er z. B. in der Kirchenmusik üblich ist, hat sich in der universitären Lehrerausbildung nur teilweise erhalten. Kirchenmusiker haben heute wiederum nicht per se die Verpflichtung auch zu unterrichten.

In der Instrumentalpädagogik erfolgte eine ähnliche Professionalisierung bedeutend später. Noch Mitte der 1990er Jahre kennt der umfangreiche Artikel „Musikpädagogik“ im Nachschlagewerk MGG die Instrumentalpädagogik weder als Begriff noch als Disziplin und spricht von der „Pädagogik⁷ des Instrumentalspiels und des Instrumentalunterrichts“ (Mahlert

⁶ Vorm. Georg Philipp Telemann zugeschrieben. Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Christoph_Ludwig_Fehre

⁷ Die Formulierung wirft die Frage auf, ob an dieser Stelle nicht passender von der *Didaktik* des Instrumentalspiels die Rede wäre (vgl. Hörmann & Meidel 2016, 15 ff.).

1997). Erst mit der Einrichtung achtsemestriger instrumentalpädagogischer Studiengänge Anfang der 1980er Jahre erfolgt eine analoge Professionalisierung zur Schulmusik (vgl. Merk & Müller 2016, 405). Eine kurze Recherche zu den 2017 angebotenen Studiengängen deutscher Musikhochschulen hat ergeben: Die konzeptionell angelegten Inhalte instrumentalpädagogischer Studiengänge lassen auf eine fortschreitende Professionalisierung schließen, sie bleiben aber, ebenso wie ihre Benennung, uneinheitlich, auch nach der Bologna-Reform zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Die Ausbildung zum Instrumental- oder Gesangslehrer wird beispielsweise als Musikpädagogik (MP), dann wieder als IP/GP (Instrumental- und Gesangspädagogik) oder künstlerisch-pädagogischer Studiengang bezeichnet.

Die Emanzipation der Instrumentalpädagogik, zu der in neuester Zeit immer auch die Gesangspädagogik gezählt wird, geht schließlich einher mit einer Abgrenzung zur Musikpädagogik (Schulmusik) (vgl. Busch 2016). Weil es sich aber eigentlich um eine Re-Emanzipation der künstlerisch-praktisch orientierten Musikpädagogik handelt, wäre es ratsam den Terminus Musikpädagogik sowohl für die Praxis als auch für die Wissenschaft weiterhin zu nutzen. Denn ob und wieviel *Musikpädagogik* im Instrumentalunterricht geschieht (d.h. auch: keine reine Instrumenten-Handhabungs-Ausbildung) und wieviel Musikpraxis im Schulunterricht, hängt von konkreten Unterrichtsinhalten ab, also in der Praxis primär von der jeweiligen Lehrperson.

Eine Differenzierung sowohl von Musikpädagogik und Instrumentalpädagogik, als auch analog von Musikgeragogik und Instrumentalgeragogik wird in der Praxis stets mit großen Schnittbereichen konfrontiert. Nur eine genaue Unterrichtsanalyse könnte zeigen, ob neben instrumentalen bzw. vokalen Fertigkeiten auch übergeordnete musikalische Fragen sowie weitere musikpraktische Erfahrungen, die über das jeweilige Instrument hinausgehen, wie mit Improvisation, Bodypercussion usw. schon genannt, vermittelt werden (vgl. Lehrplanwerk des VdM).

1.5.4 Systematik der Begriffe Musik- bzw. Instrumentalpädagogik und -geragogik

Aus dem Blickwinkel der Wissenschaftsdisziplin differenziert Theo Hartogh „Musikpädagogik (im weiteren Sinne)“ in „Musikpädagogik (im engeren Sinne)“, Musikandragogik und Musikgeragogik mittels des Lebensalters (Hartogh 2005, 187). Mit Musikgeragogik in Zusammenhang stehend, skizziert er Geragogik mit Verbindung zur Gerontologie, Andragogik (Erwachsenenbildung), Sozialer Arbeit und Heilpädagogik (s. Abb. 2). Eine weitere Differenzierung in Instrumentalpädagogik, -andragogik und -geragogik, die ich in grau hinzu

gezeichnet habe, müsste m. E. direkt aus der Musikpädagogik i. w. S. abgeleitet werden, um die Begrifflichkeit umfassend genug zu halten.

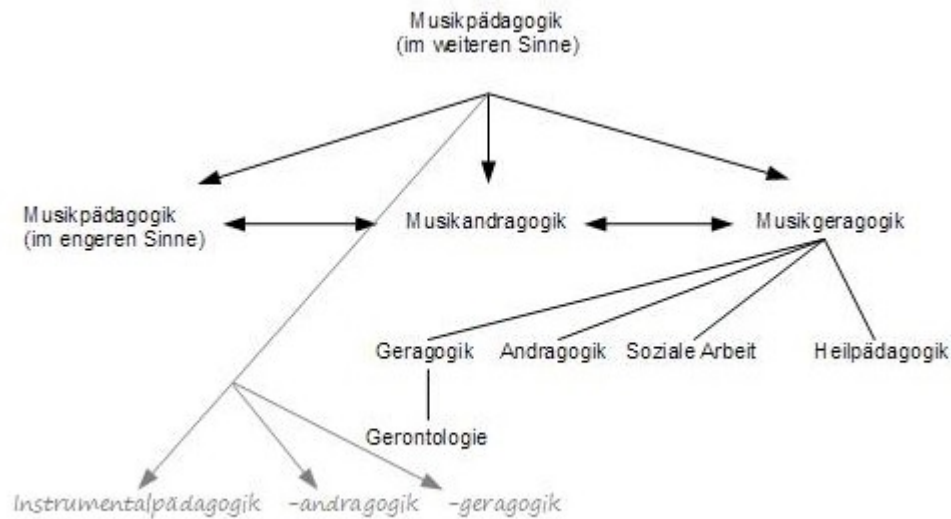


Abbildung 2: Teilgebiete der Musikpädagogik i.w.S. (nach Hartogh 2005, 187),
Ergänzungen des Autors in grau

Zur Verdeutlichung dieser erweiterten Sichtweise erscheint mir eine andere Darstellung mit sich überschneidenden Feldern geeignet (s. Abb. 3).

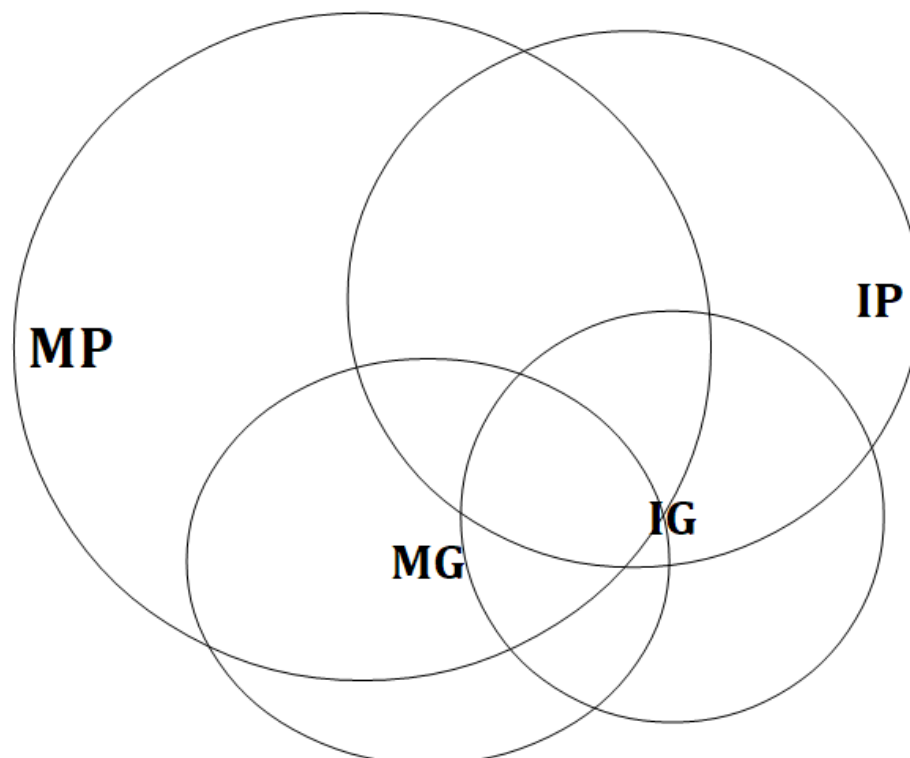


Abbildung 3: Geltungsbereiche der Disziplinen und Handlungsfelder Musikpädagogik
(MP), Instrumentalpädagogik (IP), Musikgeragogik (MG) und Instrumentalgeragogik (IG)

In der analogen Gegenüberstellung von Musik- und Instrumentalgeragogik erscheint es durchaus sinnvoll, auch im Rahmen dieser Erhebung über die Kammermusikpraxis erwachsener Laienmusiker, den weiter gefassten Begriff der *Musikgeragogik* zu verwenden: Die Teilnehmer spielten zwar alle mindestens ein Instrument, ein Kammermusikworkshop bietet aber in der Anlage wenig Raum, sich auf ein spezifisches Instrument zu fokussieren und erst recht bietet er nicht die Perspektive, längerfristig darauf aufzubauen. Der Fokus einer solchen Veranstaltung liegt mehr auf musikalischer Gestaltung und Aspekten des Zusammenspiels. Auch um Zusatzangebote wie Bodypercussion, Improvisation und Auftrittstraining mit einzuschließen, von musiktheoretischen und -geschichtlichen Inhalten im Instrumentalunterricht ganz abgesehen, ist es sinnfälliger von *Musikgeragogik* oder gar -pädagogik zu sprechen. Mit einem Verzicht auf den Begriff Musikpädagogik für das instrumentalpädagogische Handeln würden sich die beiden Begriffe dennoch inhaltlich einander immer weiter annähern und schließlich zum Synonym werden. Eine Begriffsdifferenzierung würde damit ad absurdum geführt. Deswegen ist zu befürworten, den Begriff Musikgeragogik in seiner vollen Bedeutung auch für Zusammenhänge instrumentalen Lernens Erwachsener Laienmusiker weiterhin zu verwenden, ihn also nicht durch den Begriff Instrumentalgeragogik zu ersetzen. Gleichzeitig sollte Musikgeragogik nicht allein als Elementare Musikpraxis mit Älteren verstanden werden., sondern auch als ein Überbegriff für Instrumentalgeragogik, die aber nicht alle relevanten Inhalte mit einschließt.

1.6 Die Laienmusiker

Lange bevor es diese Überlegungen zur Benennung der Weitergabe von Musik an Nichtprofessionelle gab, existierten schon Laienmusiker unter verschiedenen Bezeichnungen. Dezierten Erwähnungen von Laienmusikern in der Geschichte werden in diesem Kapitel Begriffe und Statistiken des Laienmusizierens aus neuerer Zeit vorangestellt.

Und auch hier wird in Schriftzeugnissen von Mattheson (1713), P. Hindemith (1940) und v. a. J. Haydn deutlich, dass die musikalische Bildung Erwachsener zu verschiedenen Zeiten immer wieder auch im rein kognitiven Sinne verfolgt wurde (vgl. Daschner 1989). Auf ein reines Lehren und Lernen über Musik, wie es teilweise die schulische Musikpädagogik praktiziert, wird an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingegangen.

1.6.1 Historische Zeugnisse des Laienmusizierens

Eine Unterweisung erwachsener Laien im Instrumentalspiel ist erstmals im 16. Jahrhundert bei Agricola nachzuweisen, der seinem Schüler, dem Ratsherrn Heinrich Darsleben, 1532 seine „*Musica figuralis deudsch*“ widmete (vgl. Roske 1989, 46). Weitere schriftliche Zeugnisse solcher Unterrichtsbeziehungen finden sich 1687 bei Daniel Speer, 1751 bei Landgräfin Caroline von Hessen, o. J. bei Catharina Elisabetha Goethe, 1714, 1717 und 1719 bei Johann Mattheson sowie 1740 bei Heinrich Laag (vgl. Roske 1989, 47). Auch J. S. Bach widmet das „Wohltemperierte Klavier“ sowohl „*Zum Nutzen und Gebrauch der Lehrbegierigen Musicalischen Jugend als auch derer in diesem Studio schon habil seyenden*“ (Bach 1722), R. Schumann komponierte die „*Zweite Abtheilung*“ seiner „*43 Clavierstücke für die Jugend*“ (op. 68, Album für die Jugend) „*für Erwachsene*“ (Schumann 1849) und M. Reger nutzt den Untertitel „*für große und kleine Leute*“ in seinen „*Episoden*“ op. 115 (Reger 1910; vgl. Daschner 1989, 17).

Ein Unterrichtswerk, das „Erwachsene, die keinen Lehrer haben“ in den Blick nimmt, wurde im Jahr 1800 von Christian Detlev Schuster veröffentlicht (Roske 1989, 47). Hier ist bereits aus dem Erwachsene nennenden Titel⁸ ersichtlich, dass es um 1800 für der Kindheit entwachsene Laien zwar durchaus üblich war ein Instrument zu erlernen, dies jedoch für gewöhnlich bei einem Lehrer taten. Schuster versuchte mit seiner Schule offenbar die Nische der Musizierwilligen zu erschließen, welche nicht regelmäßig einen Lehrer bezahlen wollen, aber dazu bereit sind einmalig Geld in Noten mit Anleitung zu investieren. Diese Vorgehensweise ist bis heute anzutreffen. So berichtet Brand (2014, 13) von einem erwachsenen Anfänger, der zunächst vier Bände „*Die Keyboardschule. Der neue Weg zum Keyboardspiel – Musik verstehen und sofort spielen*“ von Axel Benthien durcharbeitete, bevor er sich zum Unterricht anmeldete.

Der Musikwissenschaftler Erich Valentin trägt in seiner Abhandlung über die Hausmusik Indizien dafür zusammen, dass ein musikalisches Miteinander von Laien- und Berufsmusikern bis ins 17. Jahrhundert alltäglich war und bedauert die Auflösung des miteinander Musizierens „im Haus“ ab spätestens 1830⁹ (Valentin 1959, 75). So sind beispielsweise bereits aus der Renaissance Kompositionen bekannt, die neben den Ausgaben für Profis in einer vereinfachten Fassung „*dem cantori a liuto*, d. h. dem Liebhaber“, zugänglich gemacht wurden (Valentin 1959, 7). Auch in den darauffolgenden Jahrzehnten lassen sich Belege fin-

8 Der vollständige Titel lautet: „Clavierstunden für Kinder, denen Aeltern oder Erzieher, ohne selbst Musik zu verstehen, Unterricht geben wollen und für Erwachsene, die keinen Lehrer haben.“ (Roske 1989, 53).

9 Damit fällt die Auflösung dieser Art von Hausmusik genau in die Zeit des Untergangs der Stadtpfeifereien, wie der StadtmusikantenCompagnie zu Erfurt (vgl. Beyer & Misch 2002, 20 f.).

den, dass musizierende Laien von Komponisten bewusst berücksichtigt worden sind (ebd., 6). Weiterhin war gemeinsames Musizieren auf Tasten, „*Lauten, Tiorben, Pandoren, Violen di Gamba*“ (Gabriel Voigtländer 1642) offenbar auch zwischen „*hohen und niederen Standespersonen*“ üblich (Valentin 1959, 5 f.). Auch im Instrumentalunterricht des 18. Jahrhunderts stammen Erwachsene keineswegs nur aus „oberen sozialen Schichten“ (Roske 1989, 47). In der „Hausmusik der höheren Angestellten und Beamten“, als Gegensatz zur „Volksmusik der Arbeiter und kleinen Angestellten“, sah der Journalist Siegfried Sterner eine Abgrenzung der „Höheren“ von den „Niederen“ mittels des Musikstils, die er erst in den 1970er Jahren überwunden glaubte (Sterner 1978, 31).

In der Tat fällt der Wunsch nach Repräsentation des erstarkenden Bürgertums Anfang des 19. Jahrhunderts mit der Entwicklung des modernen Klaviers zusammen, das bald schon in jeder bürgerlichen Familie, die etwas auf sich hielt, zu finden war. Um das neue Musikinstrument adäquat bedienen zu können, mussten Klavierstunden genommen werden. An Beispielen wie dem Bremer Musiklehrer C. F. Schroeter, dessen 320 Privatschüler zwischen 1830 und 1855 zu einem Drittel aus Erwachsenen bestanden, lässt sich in diesem Zusammenhang auch ein ansteigendes musikalisches Bildungsinteresse Erwachsener im 19. Jahrhundert zeigen (Roske 1989, 48).

Auch durch Chöre und Laienorchester ist eine musikalische Bildungsarbeit, die Erwachsene als Hauptgruppe einbezieht, schon seit Jahrhunderten zu verzeichnen, wie beispielsweise „die Arbeitergesangschöre (seit 1850), die Volksschöre (1890/1902) und Laienorchester wie 'Die Musikanten Fünens' (1907)“ (Weiß 1989, 30).

Laienmusik zwischen den Weltkriegen

In den Folgejahren des 1. Weltkriegs geschah in der Weimarer Republik quasi eine „Renaissance des selber Musizierens“ (Friedrich Geiger in Nikolov 2018). Musikerzieher und Musiker bemühten sich dem Kulturbildungsverlust während des Krieges entgegenzuwirken – ob deren „Gedanken und Taten“ jedoch als „musikalische Volksbildungsarbeit bzw. musikalische Erwachsenenbildung“ bezeichnet werden können, ist aufgrund fehlender übergeordneter theoretischer Konzepte, sehr von der Qualität der praktischen „pädagogischen Arbeit“ des Einzelnen abhängig (Eckhart-Bäcker 1989, 44). Die Gründung der Institution Musikschule als „Jugend- und Volksmusikschule“ 1924 durch Fritz Jöde war neben Kindern und Jugendlichen auch für Ältere gedacht (vgl. Hartogh 2005, 116; Grunenberg 1984, 653). Deren Anteil an der Schülerzahl blieb jedoch gering, wie sich ab 1988 anhand einer altersdifferenzierenden Statistik nachweisen lässt (Wucher 1999, 26 f.).

Ab 1933 versuchte das NS-Regime bekanntlich Kunst und Musik sowohl durch Verbote zu reglementieren, als auch für eigene Zwecke (Machtdemonstration, Massenbeeinflussung) zu instrumentalisieren. Alle professionell Musizierenden waren gezwungen Mitglied der Reichsmusikkammer zu werden, die auch eine Arbeitsgemeinschaft für Hausmusik unterhielt (vgl. Geiger in Nikolov 2018). Das Laienmusizieren wurde vom Regime nicht etwa als „verweichlichender“ Zeitvertreib verboten, sondern zur Unterstützung der Ideologie überhöht und durch inhaltliche Vorgaben missbraucht. Selbst „im Krieg“ wurde in allgemeinbildenden Schulen der „Tag der Hausmusik“ noch „hoch begangen“ (Sterner 1978, 129). Protagonisten der Musikpflege mussten sich mit der Eingliederung der Jugendmusikschulen in die Hitler-Jugend und der Erwachsenen in die „NSG – Kraft durch Freude“ anpassen, um ihre musikpädagogischen Ziele weiter verwirklichen zu können (vgl. Grunenberg 1984, 653; Stumme 1938, 315). Dass dieses „Spiel mit dem Feuer“, um die teilweise überlebensnotwendige „Gunst des Führers“ zu erlangen, letztlich eine Selbsttäuschung war, ist aus dem weiteren Verlauf der Geschichte bekannt. Einer musikpädagogischen Schrift jener Zeit, mit dem Titel „Die Förderung der Hausmusik“ wurde ein Zitat des gescheiterten Kunstmalers Adolf Hitler zur „[...] Verpflichtung zur Kunstpflege [...]“ vorangestellt, das diesen Sachverhalt unangenehm unterstreicht (Just 1938, 2). Folglich muss die systematische Förderung des (Laien-)Musizierens, drastische Plakatwerbung inbegriffen (ebd., 41), auch auf die „unterstützende“ Einflussnahme des Regimes zurückgeführt werden (vgl. Prieberg 2000, 242 ff.).

Laienmusizieren nach 1945

Die Bemühungen zur Förderung des (Laien-)Musizierens wirkten auch in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg quasi bruchlos weiter (vgl. Geiger in Nikolov 2018). Zum Teil ist eine bemühte Distanz zur NS-Ideologie, zum Teil deren Ausblenden festzustellen. Das belegen verschiedene Schriften, die immer auch erwachsene Laienmusiker in den Blick nehmen (Limbach et al. 1953; Ehmann 1957; Stumme 1957). In einer ausführlichen Darstellung des Musiklebens im Kreis Lübbecke werden neben Laienstreichorchestern beispielsweise auch Kammermusikgruppen erwähnt (Stumme 1957, 52). Besonders Instrumente wie Fidel und Gambe sind zu dieser Zeit, in der auch die „Historische Aufführungspraxis“ ihre Anfänge hat, von Laien gepflegt worden (ebd., 14; vgl. auch Jendreck o. J. und Wikipedia-Artikel zu Burg Sternberg). Eine jahrzehntelang geförderte private Gewohnheit änderten die Menschen selbstverständlich auch nach einem Politikwechsel nicht plötzlich. Die radikale Kritik und Abwertung von Hausmusik als Inbegriff des deutschen Spießbürgertums, durch politisch linke Erneuerer, zeigte in den Folgejahren jedoch Wirkung (vgl. Geiger in Nikolov 2018).

So scheinen Mitte der 1960er Jahre Befürchtungen des Niedergangs der Musizierkultur (u. a. wegen Nachwuchsmangels) bestanden zu haben und eine Kehrtwende erst Mitte der 1970er Jahre, mit einem Ansturm auf die Musikschulen und der Besserstellung des Berufes des „Musiklehrers“¹⁰, deutlich zu werden (Sternier 1978, 9). Gründe hierfür werden von Zeitgenossen in einer „Selbstbesinnung“ und „Selbsterfahrung“, der allgemein um sich greifenden Individualisierung, sowie der Lockerung gesellschaftlicher Konventionen gesehen, die es „lange Zeit für einen 50- oder 60jährigen fast als unanständig“ gelten ließen wie Kinder und Jugendliche Musizieren zu lernen, obwohl das Laienmusizieren an sich, auch im Alter, durchaus angesehen war (ebd., 10, 22).

Heute ist die lange Zeit übliche Bezeichnung der Musikschulen als „Jugendmusikschule“ fast überall abgeschafft. Damit steht der Gesangs- und Instrumentalunterricht interessierten Erwachsenen zumindest nominell offen. Sogar der aktuelle Lehrplan Kammermusik des VdM flankiert die Öffnung zu „Kammermusik mit Erwachsenen“ mit didaktischen Hinweisen zu Motivation und Zielen sowie Motorik und Lernen Erwachsener in einem zweieinhalbseitigen Abschnitt (VdM 2013, 35).

Außerhalb des institutionellen Kontextes musizieren Laien, wie schon im 16. Jahrhundert, vielfach privat und ohne jegliche statistische Erfassung. In einem solchen Rahmen der freien Musizierkultur prägen traditionell familiäre Strukturen der Wissens- und Wertevermittlung Art und Inhalt des Laienmusizierens. Die Gründe für die Aufrechterhaltung einer Familienkultur des Musizierens sind dabei sehr vielfältig. Hauskonzerte, wie aus den Zeiten des Salons, können beispielsweise auch heute ein Mittel der sozialen Profilierung mit der Pflege eines gutbürgerlichen Habitus wie im 19. Jahrhundert sein (vgl. Tschemer 2010, 15 ff.; Müller 2015, 8 f.).

Neben der Unabhängigkeit von institutionellen Strukturen kann es auch in Bezug auf Inhalte vielfältige Selbstbestimmung geben. So charakterisiert Eaton in ihrer Dissertation die „string-music community“ einer Stadt gerade durch die informelle Beziehungspflege, die bei gemeinsamen Treffen zum Musizieren, Üben und Proben ein Lernen voneinander überhaupt ermöglichen (Eaton 2013, 27 f.). Offenbar wird somit informell umgesetzt, was die Musikpädagogik, bzw. allgemein die Geragogik, mit einer „Ermöglichungsdidaktik“ strukturell fordern und fördern will (Bubolz-Lutz 2010, 12; Wickel 2016, 21).

10 Damit meint Sternier den Instrumentallehrer, nicht den Musiklehrer der allgemeinbildenden Schule.

1.6.2 Bezeichnungen für Laienmusiker

Mit den oben gezeigten epochalen Veränderungen in Bezug auf Laienmusiker gehen selbstverständlich auch begriffliche Anpassungen einher. Die derzeit gebräuchlichsten Bezeichnungen für nicht gewerblich Musizierende, „Laienmusiker“ und „Amateur“, werden je nach Kontext und Region verschieden benutzt. Lange Zeit war auch die ursprünglich nicht abwertend besetzte Bezeichnung Dilettant gebräuchlich.

Praetorius bezeichnet im 17. Jahrhundert noch Jeden als „musicus“, der „in der Musik [nicht] unerfahren“ ist (Valentin 1959, 151). Generell verändert sich das Verständnis der Begriffe jedoch nicht nur über den Zeitenwandel, sondern es sind unterschiedliche Auffassungen auch bei Definitionsbemühungen aus derselben Generation zu verzeichnen. So stellt Friedrich Rochlitz 1824 Überlegungen zur Abgrenzung der Begriffe „Dilettant“ und „Laie“ an (Valentin 1959, 15). Einen weiteren Begriff, den des „Liebhabs“, die eingedeutschte Form des „Amateurs“, sucht Heinrich Christoph Koch bereits 1802 von dem des Dilettanten zu differenzieren (ebd., 16). Das positive Verständnis des „Dilettanten“ belegen u. a. die Dilettantenvereine im 19. Jahrhundert (vgl. Eibach 1997, 129). Carl Dahlhaus zeigt auf, dass im philosophischen Diskurs über die Jahrhunderte oftmals der „Dilettant“, verstanden als der in der „Kunst der Musik“ hoch gebildete Nicht-Berufsmusiker, gegenüber dem zeitweise als „Banausen“ bezeichneten und schlichten Handwerker dargestellten Erwerbsmusiker, bevorzugt wurde (vgl. Dahlhaus 1968, 157 ff.). Eine Sichtweise, die unzweifelhaft von den nicht wenigen komponierenden und musizierenden Regenten „goutiert“ wurde. Diese und andere gesellschaftlich hoch angesehene Personen bemühten sich, z. T. äußerst erfolgreich um eine professionelle Ausübung ihres Hobbys (wie z. B. Unico Wilhelm van Wassenaer), gleichzeitig „paktierten“ diese Kenner häufig mit den erwerbsmäßig komponierenden „Meistern“ (Valentin 1959, 48).

Der Musikpädagoge Martin Eibach folgt der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (Wolff 1986) in der Definition des Laien, als „nicht gesellschaftlich-funktional orientiert [...], sondern in der Subjektivität des eigenen Sinnhorizonts aufgehoben“ und ergänzt, dass er „im Normalfall nicht erwerbsorientiert“ und „in seinem Handeln Individualität, Selbstverwirklichung und Ganzheitlichkeit zur Geltung“ kommen (Eibach 1997, 129). Konkretisierend könnten die beiden letzten Punkte um Wohlbefinden, Sinnerfüllung, Beziehungsgestaltung und kognitiven wie motorischen Leistungserhalt ergänzt werden.

Generell ist spätestens seit der Phase des Virtuositums und dem Niedergang des Adels bzw. Erstarken des Bürgertums im 19. Jahrhundert eine stärkere Trennung zwischen dem

Musizieren des Laien und dem des Berufsmusikers festzustellen, als es im 16. (Agricola) und nachfolgenden Jahrhunderten der Fall war und insbesondere in der Form der „Hausmusik“ i. w. S. erkennbar ist (vgl. Valentin 1959, 46). So sind beispielsweise für Händel in London (Kohlenhändler Britton) und Mozart in München (Weinwirt Albert) die Teilnahme an Liebhaberkonzerten belegt (ebd., 49). Es ist natürlich offensichtlich, dass solche Beziehungen auch deswegen entstanden, weil Musiker – damals gab es keine staatlichen Kulturförderprogramme – damit eine existenzielle Absicherung erhalten konnten. Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese Freundschaften nur zu wirtschaftlichen Zwecken geschlossen wurden. Denn das Musizieren mit Freunden, ob es Laien sind oder nicht, hat wohl primär die Freude am gemeinsamen Musizieren zum Hauptmotiv.

1.6.3 Kammermusik und Ensembles erwachsener Laien

Freiwillig und aus reiner Freude musizieren Laienmusiker auch in den Musikgruppen der Kirchen. In der Statistik des Musikinformationszentrums MIZ sind diesbezüglich nur Gruppen der Evangelischen Kirchen in Deutschland (EKD) und der Bistümer der römisch-katholischen Kirche in Deutschland erfasst, obwohl auch in weiteren Kirchen und Religionsgemeinschaften rege Musikpflege betrieben wird.

Traditionell wird in den Gliedkirchen der EKD ein Schwerpunkt auf die Posaunenchorarbeit gelegt. Im Jahr 2015 haben dort 89.733 Menschen musiziert (2003: 99.322) (vgl. auch Gembris 1997, 94). In „Anderen Instrumentalkreisen“ wurden für 2015 37.489 Teilnehmer (2003: 60.281) angegeben. Es ist hier also ein deutlicher Rückgang sowohl in der traditionellen Posaunenchorarbeit als auch in anderen Instrumentalkreisen zu verzeichnen (MIZ 4/2017¹¹).

Die Teilnehmerzahlen der Instrumentalgruppen in der Katholischen Kirche sind mit 28.847 Teilnehmern im Jahr 2016 (2002: 18.451) tendenziell steigend (ebd.¹²). Die Ursachen für die Veränderung der Teilnehmerzahlen können im Detail sehr vielfältig sein. Ihnen kann in diesem Rahmen keine weitere Aufmerksamkeit geschenkt werden. In Relation zu den Teilnehmerzahlen der über 60jährigen an Musikschulen zeigt sich jedoch, dass die beiden sogenannten Volkskirchen noch immer gewichtige Anbieter im Bereich des Laienmusizierens sind.¹³ Damit tragen die Kirchen auch auf dem Wege der Musikarbeit zum seelischen Wohlbefinden eines großen Teils der Gesellschaft bei.

11 http://miz.org/downloads/statistik/136/Laienmusizierende_evangelisch_2017.pdf

12 http://miz.org/downloads/statistik/137/Laienmusizierende_katholisch_2017.pdf

13 Zu beachten ist, dass in den kirchlichen Gruppen nicht nur über 60jährige und nicht ausschließlich Laien musizieren. Eine differenzierte Statistik dazu wird nicht geführt.

1.6.4 Unterrichtsstatistiken erwachsener Laienmusiker

Das Phänomen positiver Wirkungen des Musizierens ist neben den Kirchen, kaum überraschend, auch dem Verband deutscher Musikschulen bewusst. Er lässt besonders über Kammermusik verlauten: „Das Musizieren von Kammermusik“ erzielt u. a. mit der Stärkung des „Selbstwertgefühl[s] der SpielerInnen“ positive Wirkung (VdM 2013, 20).

Für das Jahr 2015 verzeichnet der VdM insgesamt 20.837 Lernende über 60 Jahren (1,5 %) an seinen Mitgliedsschulen, gegenüber 5.388 (0,6 %) im Jahr 2000 (MIZ 4/2016¹⁴); das ist ein Zuwachs von über 1000 SchülerInnen allein der über 60jährigen pro Jahr. Diese Zahlen lassen nicht nur eine Verlagerung musikalisch-praktischer Bedürfniserfüllung von den Kirchen (v. a. Blechblasinstrumente und Blockflöten) hin zu den Musikschulen (alle Instrumente) vermuten, sondern auch eine größere Nachfrage erwachsener Laienmusiker nach passenden Angeboten insgesamt erwarten (vgl. auch Hartogh 2015, 52 f.).

1.7 Musikalische Angebote für Laienmusiker

Dem steigenden Bedarf an Bildungsangeboten für ältere Menschen wird bereits seit Jahrzehnten in zahlreichen Einzelprojekten begegnet. Wie im allgemeinen Bildungssektor Bemühungen der Angebotsentwicklung für Menschen ab 50 Jahren zu verzeichnen sind, wie zum Beispiel das Sprachkurskonzept 50+ von elka-lernen.de, das neben Englisch, Französisch und Spanisch auch Tablet- und Smartphonekurse anbietet, gibt es im kulturellen Bereich vielfältige Angebote für diese Altersgruppe.

Mit dem „Kompetenzzentrum für Kulturelle Bildung im Alter und Inklusion“ (kubia) unterhält das vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft in NRW geförderte Institut für Bildung und Kultur e. V. (ibk) und der zugehörigen Internetplattform ibk-kubia.de ein Paradebeispiel für die Bildungsarbeit mit (älteren) Erwachsenen. Das Zentrum wurde ab 2008 „als Antwort auf die demografischen Herausforderungen“ aufgebaut und unterstützt mit „Forschung, Beratung, Qualifizierung, Vernetzung und Informationen Kulturakteure und Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen bei der Entwicklung zukunftsgerechter Konzepte und innovativer Modelle für die Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft“ (ibk-kubia 2017). Dazu gehören auch musikgeragogische Forschung und Praxis.

Ein weiterer Player mit rund 85 Lehrenden auf dem Feld der praktischen musikalischen Erwachsenenbildung ist seit 1993 die Ferienmusikschule Musica Viva, deren „Grundidee [es]

14 http://www.miz.org/downloads/statistik/5/05_Schuelerzahl_Alterverteilung_Musikschulen_2016.pdf

ist, Urlaub und Musikunterricht miteinander zu verbinden, wobei vor allem erwachsene Hobbymusiker angesprochen werden sollen“ (Payr & Egner-Payr 2017).

Die bestehenden Angebote und durchgeführten Musikprojekte für ältere Laien, an Musikschulen und auf dem freien Markt, verdanken sich meist dem Engagement Einzelner. Theo Hartogh und Hans Hermann Wickel bieten diesen Menschen mit ihrem „Praxishandbuch Musizieren im Alter“ eine Plattform zur Vorstellung ihrer Ansätze. Einzelunterrichtsangebote für Senioren, wie das Praxis- und Forschungsprojekt „Klavierunterricht mit dementiell erkrankten Menschen“ von Eva-Maria Kehrer, der Blockflötenkurs „Neuer Start mit dem Tenor für die Generation 55+“ von Elisabeth Krefft-Behrsing an der städtischen Musikschule der Hansestadt Lüneburg oder der Veeh-Harfenunterricht dementiell erkrankter Menschen von Sibylle Hoedt-Schmidt stehen zahlreichen Gruppenangeboten, auch intergenerativen, zur Seite, bei denen gesungen, auf Orff- u. ä. Instrumenten gespielt und sogar getanzt wird. Ein Schwerpunkt liegt auf Angeboten im Schnittpunkt von Elementarer Musikpraxis, Therapie und Pflege für Senioren mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen und anderen Einschränkungen. Ausnahmen bilden Berichte über Experimentalchöre für alte Stimmen (vgl. König 2011, 309 ff.) und die umfangreiche Arbeit der Musikvereine, zu denen auch Laienorchester gehören, die sich mit einem 32-prozentigen Anteil der Mitglieder, die 50 Jahre oder älter sind, ebenfalls durch den demografischen Wandel betroffen sehen (Bischoff 2011, 181). Die Musikvereine wollen die Herausforderung des Nachwuchsmangels beispielsweise durch eine geringere Fluktuation älterer Mitspieler kompensieren; dabei wird, aufgrund positiver Praxiserfahrung, die Förderung von Kammermusik unter den Orchestermitgliedern als ein Ansatzpunkt von vielen vorgeschlagen (Bischoff 2011, 190).

Weitere Konzepte früher durchgeführter Projekte strukturiert Hartogh nach dem konzeptionellen Ansatz, dem Altersbild, der Musizierpraxis, den beteiligten Institutionen und versieht sie jeweils mit einer kritischen Würdigung (vgl. Hartogh 2005, 100 ff.). Außerdem berichtet er, dass „Senioren- bzw. Altenakademien [...] zunehmend Musikangebote unterschiedlicher Ausrichtung“ in ihr Angebotsportfolio einbauen, wie beispielsweise die Akademie Kues¹⁵ (Hartogh 2005, 127).

Angebote, die sich gezielt an ältere Laienmusiker richten, sind trotz vieler Initiativen und Versuche, z. B. in Einrichtungen der Altenhilfe, sehr überschaubar. So hat im Jahr 2012 der Landesmusikrat in einer Studie zum Musikangebot für Menschen ab 60 Jahren landesweit nur sieben Angebote mit musikgeragogischem Didaktikkonzept ermittelt (Deyhle 2012, 28).¹⁶

¹⁵ <http://www.akademie-kues.de/nc/veranstaltungen/neuigkeiten-details/article/musizierkreis-1.html>

¹⁶ „Streicherensemble (Musikschule der Beethovenstadt Bonn), Rockbandkonzept (Volkshochschule Herne), Intermelodie Seniorenchor (Städtische Max-Bruch-Musikschule Bergisch Gladbach), Workshops für

Darüber hinaus sind dem Autor die Projekte „broken consort“ (vier Blockflöten, drei Gamben; von September 2016 bis März 2017) und „Blockflötenconsort“ (Juni 2017 bis Oktober 2017) mit Teilnehmern im Alter von Ende 40 bis Anfang 70 unter der Leitung von Sebastian Kausch an der Musikschule der Alten Hansestadt Lemgo bekannt.

Spezielle Kammermusikurse für Laienmusiker sind, neben den Ferienangeboten von Musica Viva, selten zu finden. Mit Internetauftritten werben private Kurse für Amateure beispielsweise von András von Tószeghi¹⁷ um erwachsene Laienmusiker, ebenso die Musikakademie für Senioren in Travemünde von Ernst-Ulrich von Kameke (Hamburg)¹⁸ und das Festival Cortinas von Abram Cortinas, das sich sowohl an „passionierte Laienmusiker“ als auch an Berufsmusiker und Musikstudenten mit Orchester- und Kammermusikangeboten richtet.¹⁹

Je nach Werbemaßnahmen der Initiatoren werden von Zeit zu Zeit immer wieder neue, unterschiedlichste Projekte ausprobiert. Manche davon orientieren sich beispielsweise an Jubiläen, wie der begeistert angenommene Telemann-Kammermusikurs des Ensembles „suono nuovo“ im Juli 2017.²⁰

1.8 Laienmusizieren in der Forschung

In Beckers Studie zu den subjektiven Theorien des Musiklernens Erwachsener kommen erwachsene Musikhörer, die sich teilweise auch als Laienmusiker betätigen, mit ihren impliziten Vorstellungen selbst zu Wort. Das sich darin zeigende Verständnis vom musikalischen Lernen Erwachsener ist mit einem Spektrum „vom musikalischen Elementarkurs für Erwachsene über Unterweisungen und Übungen im Musikhören und Kursen musikwissenschaftlichen bzw. -theoretischen Inhalts bis hin zum instrumentalen Gruppen- oder Einzelunterricht und Ensemblespiel“ sehr weit gefasst (Beckers 2004, 57). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Erwachsene den Begriff des Lernens im Zusammenhang mit Musik lieber vermeiden, dass Spaß an der Musik sowie eine selbstbestimmte Lebenssituation ebenso vorausgesetzt, wie „Geduld, Disziplin, Konzentrationsbereitschaft etc.“ als sinnvoll erachtet werden, dass die Anregung zum musikalischen Lernen v. a. auf Familie und Freundeskreis zurückgeführt wird,

Senior(inn)en im Pflegebereich (Bornheimer Musikschule e.V.), Stimmbildung (Musikschule der Alten Hansestadt Lemgo), Musiziergruppe mit den Elementen Singen, Instrumentalspiel, Sitztanz und Musikhören (Musikschule der Stadt Marl), Chor 60+/Stimmbildung/Rhythmik (Westfälische Schule für Musik der Stadt Münster)“

17 <http://chambermusicinswitzerland.weebly.com/>

18 www.musik-akademie.de

19 <http://www.festivalcortinas.ch/home-de/>

20 suononuevo.de

„musikalischen Schlüsselerlebnissen und dem Kontakt mit unbekannter Musik“ ein positiver Einfluss zugesprochen wird, dem schulischen Musikunterricht „hingegen keine Bedeutung beigemessen“ und aktives Musizieren positiv für den Lernprozess bewertet wird (Beckers 2004, 217 ff.). Diese Ergebnisse weisen ebenso wie die von Marc Brand darauf hin, dass erwachsene Laienmusiker bestrebt sind, ihre intrinsische Motivation zu aktivieren, offenbar aber Zeit benötigen, damit ihre „internal gelebten Biografien“, in musikalische Aktivität umgesetzt, zutage treten können (2014, 32 f.).

Die frühe Sozialisation mit Musik, z. B. in den Herkunftsfamilien der Menschen, die im Alter ein Musikinstrument erlernen, spielt eine große Rolle. Brand (2014, 10) beobachtet, dass sowohl Menschen aus Herkunftsfamilien ohne aktive Musikaffinität, als auch solche aus Musik praktizierenden Familien Musikinstrumente erlernen. Vier typische Fälle des aktiven älteren Laienmusikers will ich zur Veranschaulichung an dieser Stelle abstrahieren:

- Laienmusiker, die Musik in einer musizierenden Familie positiv erlebt haben und aktiv dabei geblieben sind.
- Laienmusiker, die das Musizieren in der Familie als Zwang erlebt und erst nach einer längeren Pause aus eigenem Antrieb wieder zum Musizieren gefunden haben.
- Laienmusiker, deren früher Wunsch der Musikausübung auf Widerstände traf und erst im Erwachsenenalter ausgeübt werden konnte.
- Laienmusiker, deren musikalisch wenig bzw. nicht aktive Familie den Wunsch der Musikausübung unterstützte.

Ein weiterer Ansatz zur Differenzierung der Laienmusiker, die bereits in der Kindheit Instrumentalunterricht genießen durften, wäre folgende Unterscheidung:

- Unterricht wurde als eher negativ oder frustrierend empfunden, aber weitergeführt.
- Unterricht wurde als eher negativ erlebt und abgebrochen (Möglichkeit Lehrer- oder Instrumentenwechsel, unmittelbar anschließend oder nach monate-, jahre-, oder jahrzehntelanger Pause).
- Positiv empfundener Unterricht, der fortgeführt wurde.
- Positiv empfundener Unterricht, der aus finanziellen oder anderen Gründen abgebrochen wurde.

Brand (2014, 11) bezeichnet „frühe Brüche“, im Zusammenhang eines diskontinuierlichen Instrumentalunterrichts in der Kindheit, als „bezeichnend für musikalische Biografien älterer Lernende[r]“, weist aber gleichzeitig auf den Mangel an Forschung zu dieser Fragestellung hin.

Als Kennzeichen des Instrumentalunterrichts mit Erwachsenen werden außerdem individuell zugeschnittene Unterrichtsinhalte angesehen, die meistens aus dem Wunsch oder der Eigeninitiative der Lernenden heraus einbezogen werden (Brand 2014, 18). Die Lehrkraft habe damit eher die Funktion einer „unterstützenden Impulsgeberin im Rahmen eines partnerschaftlichen Unterrichts“ (Brand 2014, 17).

Das Bewusstsein über die finanzielle und zeitliche Investition, die diese Impulse bzw. Beratung darstellen, könnte eine Erklärungsmöglichkeit der im Folgenden beschriebenen hohen Leistungsbereitschaft sein.

1.8.1 Leistungsanspruch und Investitionsbereitschaft

Laienmusiker sind häufig sehr leistungsbereit und stellen auch an ihr eigenes Fortkommen hohe Ansprüche, was bei einer großen Differenz „zwischen musikalischer Vorstellung oder Wünschen nach Spielliteratur und dem tatsächlichen Leistungsvermögen“ zur deutlichen Herausforderung werden kann (Brand 2014, 20). Der Anspruch an Qualität spiegelt sich auch in der Finanzierungsbereitschaft dieses Hobbys wieder, ob mit oder ohne Instrumentenkosten (vgl. ebd.).

Die Bereitschaft zu Investitionen in diesem Bereich wird unterstrichen durch die Erzählungen der Befragten über ihre Musizierpraxis und den Besuch klassischer Konzerte, also zur musikkulturellen Aktivität in ihren Herkunftsfamilien, die Rückschlüsse „auf eine eher bürgerliche Herkunft“ erlauben (Brand 2014, 11).

Trotz der generellen Investitionsbereitschaft sind auch immer wieder überzeugte Autodidakten anzutreffen. „Autodidaktische Versuche“ treten nach Brand in drei Verschiedenen Formen auf: 1. als Vorstufe zum Unterricht, 2. in Ergänzung zum Unterricht, 3. im Wechsel mit oder Anschluss an Unterrichtsphasen, dabei können sich enttäuschende Diskrepanzen zwischen Erwartungen und tatsächlichen Fortschritten ergeben (Brand 2014, 12). Gründe dafür, es allein zu versuchen, ein Instrument zu erlernen, sind nicht eindeutig belegt, können aber wohl zumindest teilweise in Finanzen und Scham vermutet werden.

1.8.2 Wirkung und Motive

Bisherige Untersuchungen zu den Wirkungen von Musik beziehen sich meist auf deren Konsum, das Hören, sowohl bei Menschen als auch bei Tieren (vgl. Gembris 2002, 18 ff.). Die Abhängigkeit der Wirkung von Musik vom physiologischen Aktivierungsgrad spielt hierbei eine wichtige Rolle. So kann ein und dieselbe Musik Personen in unterschiedlichem „Normalzustand“ entweder beruhigen oder aggressiv machen (Gembris 2002, 15). Erkenntnisse zu den

Wirkungen des reinen Musikkonsums sind sowohl mit Motiven zu Aktivitäten im Allgemeinen, als auch Motiven zu ästhetisch-schöpferischer (auch -motorischer) Kreativität im Besonderen, eng verwoben. Eine Differenzierung zwischen Motiven des Musikhörens und des aktiven Musizierens scheint aufgrund dieser Verflechtungen nicht sinnvoll möglich. Außerdem scheint es naheliegend, dass die „subjektiv-psychische Realität des Musikerlebens“ (ebd., 17) nicht nur für das Musikhören, sondern auch für das Musizieren Gültigkeit besitzt.

Neben den Wirkungen des Musikkonsums auf die Psyche wird das Laienmusizieren vielfach zuallererst mit dem Wunsch nach Glücksempfinden (Spaß, Freude, etc.) begründet (vgl. Bruhn & Schröter 2009, 197; Klüppelholz 1989). Ebenfalls spielt auch die Lust eines „handwerkliche[n] Lernen[s], die „psychohygienische Funktion des aktiven Musizierens“ oder durch selbstbestimmtes „freies Spielen“ (Improvisation) dem Bedürfnis nach persönlichem kreativen Ausdruck und Entspannung zu begegnen, eine Rolle (Brand 2014, 15). Als sinngebenden Antrieb des Musizierens im Alter beobachtet Brand eine biografische Bezüge ermöglichende „seelisch-geistige Resonanz“ sowie als weiteres starkes Motiv das hohe Maß erlebter Selbstwirksamkeit, eine positive psychodynamische Ausgleichsfunktion, verstärkt durch die soziale Komponente des gemeinsamen Musizierens (ebd., 32). Auch die bisherige Nichterfüllung von Zielen scheint für viele ältere Menschen ein herausragendes biografisches Motiv für die Aufnahme von Instrumentalunterricht bzw. die Intensivierung der musikalischen Aktivitäten zu sein. Zwar verspüren auch junge Menschen einen Druck durch nichterfüllte Ziele oder Bedürfnisse, aber die Nichterfüllung von Zielen, teilt der Theologe Alfons Auer in seiner Monografie „Geglücktes Altern“ mit, wird in jungen Jahren nicht so belastend empfunden wie im Alter, wenn viele alte Menschen die Nichterfüllung als „Scheitern ihrer Selbst“ betrachten (Wiegand 2013, 215). Ähnlich sind die Alltagsbeobachtungen des Journalisten Sterner, der auf der Grundlage von Gesprächen und Erfahrungen mit seinen Mitspielern sowie eigener Empfindungen als Laienmusiker einen gewichtigen Grund des Musizierens darin sieht, nicht „ins Abseits des Pensionärsdaseins abgeschoben“ zu werden, sondern das Leben zeitweise im „Rampenlicht“ fortzusetzen, sich also wichtig und gebraucht zu fühlen (Sterner 1978, 23 f.). Schon allein das Musikhören bildet im Alter eine Strategie gegen „Einsamkeit und Alleinsein“ (Gembris 2009, 185; Mende 1991). Für das aktive Musizieren ist mit einer verstärkten Wirkung zu rechnen.

Motive bei denen nicht „die reine Geselligkeit“ im Vordergrund steht, sondern „das Bedürfnis, das im Einzelunterricht Erlernte im Zusammenspiel mit Gleichgesinnten auch anwenden zu können“, bezeichnet Andreas Niessen (1993, 113) als „Kontaktmotive“ (vgl. Spiekermann

1999, 39). Die Freude daran, das mitunter mühsam erworbene Können mit Verständigen zu teilen, ist für Laienmusiker offenbar ein wesentliches Motiv gemeinsamen Musizierens.

So nennen die in der VdM-Befragung in den Jahren 1990 bis 1992 befragten Instrumentalisten „Freude an der Musik“ und weitere „musikalische Gründe“, „berufliche Qualifikation“, „soziomusikalische Kontakte“ und weitere „soziale Gründe“; Klavier- und Geigenspieler nennen als häufigstes Motiv die Erfüllung eines lang gehegten bzw. Kindheitswunsches (Klüppelholz 1999, 159 ff.). Die Befragten der vorhergehenden Untersuchung von Klüppelholz (1989, 119) nennen als häufigstes Motiv die „Aktivität“ (41 Nennungen), vermutlich auch als „bewußten Gegensatz zum „passiven“ Medienkonsum“. Es folgen die Nennung von „Spaß“ (32), „Austoben/sich abreagieren/sich ausdrücken/sich in Musik verlieren“ (23), „Entspannung“ (19), „Selbstbestätigung“ (14), „Geselligkeit, nonverbale Kommunikation“ (12), „Besseres Gespür für Musik erlangen“ (8), „Kreativität“ (4), „Soziales Prestige“ (3) und „Sonstige (z. B. „Ersatzbefriedigung“)“.

Ein konkretes Beispiel, wie die Verbindung von konzentrierter Arbeit und Pflege sozialer Beziehung in angenehmer Atmosphäre gestaltet werden kann, gibt die Amateurgeigerin Beth in einer amerikanischen Erhebung zu Laienkammermusik, wenn sie ihre Streichquartettspartnerin für – scheinbar banale, aber doch ganz entscheidende Dinge – ihre Gastfreundschaft und Snacks mit Wein im Rahmen der regelmäßigen Proben lobt (Eaton 2013, 171).

Nicht zuletzt setzt die entscheidende Umwandlung von Motivation in Handlung Anlässe voraus, die in Lebensumbrüchen, wie Eintritt in den Ruhestand, Auszug der erwachsen gewordenen Kinder/„Empty-Nest-Effekt“ (Bruhn & Schröter 2009, 195; Eaton 2013, 138; Brand 2014, 14) oder in anderweitig frei gewordenen Zeiträumen des Lebens bestehen. Ein weiterer Grund, im Alter mit einem Musikinstrument zu beginnen, ist eine gute persönliche wirtschaftliche Lage, die es Menschen in der spät- und nachberuflichen Phase ermöglicht, den Unterricht, das benötigte Instrumentarium und die Offenhaltung zeitlicher Freiräume zu finanzieren, die sonst durch Erwerbsarbeit belegt wären (vgl. Bruhn & Schröter 2009, 197). Ein ebenso gewichtiger Grund kann eine einladende und freundliche Umgebung sein, die ein niederschwelliges Ausprobieren, z. B. im Laienorchester, ermöglicht (vgl. Eaton 2013, 134). Es braucht also nicht viel: Eine offene herzliche Atmosphäre und Ermutigung, ein Blick für die Menschen in der persönlichen Umgebung und eine konkrete Einladung sind meistens schon ausreichend für einen (Neu-) Start einer Laienmusikerlaufbahn; oder auch ein gut sichtbarer Standort des Musiklebens, wie eine Geigenbauwerkstatt auf Alltagswegen (ebd. 137).

Entscheidend ist also das selbstbestimmte Erschließen eines sinnstiftenden Betätigungsfelds, „Lebenszufriedenheit, kreatives Gestalten“, „soziale Kontakte“, psychischer Ausgleich und die Eroberung „neue[r] Erlebniswelten“ (Brand 2014, 15 f.).

1.8.3 Kammermusizieren

Besetzungs- und Gattungsfragen in Bezug auf Kammermusik haben im Zusammenhang mit Untersuchungen zum Kammermusizieren von Laienmusikern bisher keine Beachtung erfahren. Bisherige Erhebungen tendieren eher dahin, sehr unterschiedliche Musikgruppen (Größe, Epoche, usw.) eines Ortes dem Begriff „community music“ zuzuordnen, der Ensembles einschließt, die sich sowohl informell als auch formell konstituieren und ihr Handeln als sozial eingebettetes gemeinsames Tun im Moment des gemeinschaftlichen Musizierens oder Musikhörens begreifen (Eaton 2013, 27). Kleinere Musikgruppen, also auch Kammermusikgruppen, würden demnach eher die Entwicklung von Fähigkeiten, musikalisches Unterscheidungsvermögen und vertrautere soziale Bindung begünstigten, während größere Musikgruppen eher den Sinn für das große Ganze einer „community“ fördern (Dabback 2007 zit. in Eaton 2013, 65).

Das Hauptmotiv erwachsener Laienmusiker, die an einem einwöchigen intensiven Kammermusikurs teilnahmen, vor allem bessere Musiker werden zu wollen, überraschte die veranstaltenden Berufsmusiker, ebenso wie das ernsthafte Bedürfnis, auch ohne das Ziel eines Musikstudiums oder Musikberufs mit diesem Wunsch ernst genommen werden zu wollen (Eaton 2013, 146 f.). Ein weiteres Bedürfnis kammermusizierender Laien war außerdem die Ernsthaftigkeit im musikalischen Spiel und dem damit verbundenen künstlerischen Schaffen, so dass trotz der Anstrengungen der – im Vergleich zu anderen US-Workshops für ältere Laienmusiker mit mehr Freizeit und weniger Kammermusikunterricht – intensive Kammermusikworkshop von den Teilnehmern gerade deswegen bevorzugt wird, weil nicht ein „social thing“ daraus gemacht wird (Eaton 2013, 148).

Laienmusikern ist bewusst, dass sie im Gegensatz zu Berufsmusikern existenziell unabhängig von ihrer künstlerischen Leistung sind und empfinden ihr anspruchsvolles Hobby deshalb umso mehr als Privileg (Eaton 2013, 169). Ob die „Gigs“ auf Hochzeiten, im Seniorenheim, in Kunstgalerien, Clubs u. ä. bezahlt werden oder nicht, spielt daher kaum eine Rolle, sie sind aber beispielsweise als Auftrittstraining neben der lang andauernden Erarbeitung eines größeren Streichquartetts willkommen (Eaton 2013, 171 ff.) oder werden als (geistlicher) Dienst an der Gesellschaft gesehen (ebd., 177 f.) beziehungsweise stellen für einzelne Ensemblemitglie-

der, die weitere Gigs mit gesonderten Ensembles organisieren, schließlich doch einen Teil des Einkommens zum Lebensunterhalt dar (ebd., 178 f.).

Wenn sich Laienmusiker mit einer langfristigen Perspektive zusammenfinden, müssen sie sich ähnlich wie Professionelle nicht nur musikalisch, sondern auch sozial und kulturell mit spezifischen Bedenken zur jeweiligen sozialen Gruppendynamik, zu Auftrittsängsten und ihren individuellen musikalischen Bedürfnissen auseinandersetzen (vgl. Davidson & Good 2002; Eaton 2013, 180 f.).

Wie selbstverständlich gibt es in der Laienkammermusikszene offenbar immer einzelne Menschen, die Organisationsaufgaben auch für andere übernehmen. So sind in Eatons Studie viele Teilnehmer in Vorständen von Kammermusikvereinen o. ä. aktiv gewesen. Dieses Engagement geht unterschiedlich weit, ist in manchen Fällen jedoch mit den Aufgaben eines Musikfestivalmanagers vergleichbar, der sich intensiv mit Marketing-, Zielgruppen-, Orts-, Raum- und Zeitfragen der zu organisierenden Konzerte auseinandersetzt (Eaton 2013, 181 ff.).

2 Methodik der Studie

Der Lebens- und Erlebensbereich singender und spielender Laienmusiker hat über die erwähnten Untersuchungen hinaus bisher kaum Aufmerksamkeit in Erhebungen der Musikpädagogik oder verwandter Disziplinen erfahren. Die Frage nach der kammermusikalischen Praxis musizierender Laien ab 55 Jahren zielt daher auf eine terra incognita musikpädagogischer, -andragogischer und -geragogischer Forschung.

Kernstück dieses qualitativen Teils der Studie ist der Datensatz aus transkribierten Audioaufnahmen der Leitfadeninterviews. Hierfür wurden 19 Teilnehmer des Musizier- und Begegnungswochenendes circa 30 bis 45 Minuten befragt.

2.1 Zur Wahl der Forschungsmethode

Die Individualität der Menschen und ihrer Lebensläufe und -entwürfe, die auch für die befragten Laienmusiker erwartet wurde, ließen eine Untersuchung mit Methoden der qualitativen Sozialforschung sinnvoll erscheinen (vgl. Hartogh 2005, 129). Die inhaltliche Vertiefung biografischer und persönlicher Hintergründe sowie eine Kontrollfunktion für die quantitativen Ergebnisse sind ebenfalls damit einhergehende gewollte Nutzeffekte.

2.2 Zur Wahl des Interviewtyps

Die Methode des narrativen Interviews bietet eine umfangreiche Berücksichtigung des Individualitätsaspekts, bei der jedoch durch den angestrebten quasi alleinigen Sprechanteil der Befragten ein Großteil der Verantwortung für den Gesprächsverlauf abgegeben wird (vgl. Schnell/Hill/Esser 2011, 380 f.). Durch die Erwartung von Unterschieden in Sprach- und Erzählkompetenz sowie die geplante Gesprächsausrichtung auf musikalische Aspekte der Biografie eignete sich für diese Untersuchung das Leitfadeninterview, welches dem Interviewenden die Möglichkeit bietet, neben der gezielten Themenansprache anhand des Leitfadens narrative Anteile in gewünschtem Umfang zuzulassen.

Inhaltlich kann der verwendete Interviewtyp – aufgrund der im Gespräch erhobenen Fakten zu (Kammermusik-)Unterrichtsangeboten und finanziellen Aspekten – mit einer Nähe zur Marktforschung klassifiziert sowie – bezüglich der Kenntnis spezifischer Milieus der Befrag-

ten – dem Experteninterview zugeordnet werden (vgl. Mayer 2006, 36 ff.). Im Folgenden werden die für diese Studie wesentlichen „Kennzeichen qualitativer Forschungspraxis“ (Flick, Kardorff & Steinke 2005, 24) näher beschrieben.

Der Leitfaden wurde – wie zuvor die Formulierung der übergeordneten forschungsleitenden Fragestellung („Wie wird kammermusikalisches Musizieren von Amateuren im Alter von 55 Jahren und älter („55+“) praktiziert?“) – bewusst offen gestaltet, um eine mögliche Voreingenommenheit aufgrund eigener Felderfahrung sowie des sehr begrenzten Forschungsstands zu diesem Thema zu reduzieren (vgl. Kuckartz 2014, 22 f.).

2.3 Orte, Hilfsmittel und Umstände

Menschen ab „mindestens 55 Jahre[n]“, die „singen“, „Klavier“ oder „ein Melodieinstrument“ spielen, wurden in einem Flyer (s. Anhang), der bereits einen relativ umfassenden Überblick über das Angebot, die Dozenten sowie einen groben Zeitplan des Wochenendes bot, aufgefordert, sich anzumelden. Auch auf dem Flyer wurde bereits auf die Intention der Veranstaltung – die begleitende Fragebogen- und Interviewstudie – hingewiesen und dazu ermutigt, an den Workshops zu Bodypercussion und Improvisation teilzunehmen.

Die Bewerberzahl war schließlich so hoch, dass nicht alle Anmeldungen berücksichtigt werden konnten. Aufgrund üblicherweise zu erwartender kurzfristiger Absagen war es jedoch möglich, erfreuten Nachrückern von der Warteliste kurzfristig eine Zusage zu erteilen. Die gesamte Veranstaltung wurde kostenlos angeboten, Spenden zur Abfederung der Verpflegungskosten waren jedoch möglich.

Dabei sei erwähnt, dass Frau Prof. Spiekermann die o. g. Organisation alleinverantwortlich mit selbst eingewiesenen studentischen Helferinnen und Helfern umsetzte. Auf die Verwaltung der Hochschule wurde lediglich zur Abstimmung zurückgegriffen. Mein Anteil bestand in der Planung, Erstellung, Koordinierung, Durchführung und Auswertung des qualitativen Teils der Studie, wie er oben und im Folgenden beschrieben wird.

Aufgrund der eng begrenzten Zeit während des Musizier- und Begegnungswochenendes wurden die Interviews in drei großen Blöcken am Freitagnachmittag sowie Samstagvormittag und -nachmittag durchgeführt. Im Vorfeld fand außerdem ein Probeinterview statt, ein weiteres Interview wurde aus technischen Gründen unmittelbar nachgeholt. Aufgezeichnet wurden die Interviews mit zoom h2n-Geräten im wav-Dateiformat.

Zwischen den einzelnen Gesprächsterminen sah der Zeitplan Pausen zum Wechsel der Gesprächspartner in den zwei nebeneinander liegenden Räumen vor. Der eine, Besprechungsraum des Rektorats im Palais der Hochschule für Musik Detmold, dient als Durchgang zum ebenfalls benutzten Rektorzimmer. Damit keine Störungen der Gespräche im Durchgangszimmer entstanden, wurde jeweils ein Wechsel der Befragten zur gleichen Zeit geplant, was größtenteils gelang.

2.4 Erhebungsinstrumente

Anders als bei narrativen Interviews, bei denen der Befragte selbst die Struktur seiner Erzählung bestimmt, wird bei einem Leitfadengespräch die Struktur maßgeblich vom Interviewer als Anwender – Misoch (2015, 199 ff.) nennt ihn „Erhebungsinstrument“ – und dem Autor des Leitfadens bestimmt (vgl. ebd., 65). Wegen des Zeitplans mit parallel laufenden Gesprächen, wurden neben dem Autor des Leitfadens weitere vier Personen als Interviewer eingearbeitet. Die Einteilung der Gespräche stellte sich schließlich folgendermaßen dar:

Jonathan D. Misch	11 Leitfadengespräche
Friedrich Hultsch	3 Leitfadengespräche
Alexander Wecker	2 Leitfadengespräche
Jana Kupke	2 Leitfadengespräche
Christina Marx	1 Leitfadengespräch

Um zu vergleichbaren Ergebnissen zu gelangen, wurde der Erstellung des Leitfadens sowie der Einweisung der Hilfskräfte besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

2.5 Entwicklung des Leitfadens

In Bezug zur forschungsleitenden Fragestellung wurden potentielle Interviewfragen assoziativ in mehreren Schritten des Mindmapping gesammelt, thematisch sortiert, übergeordneten Fragen entsprechend zugeordnet und, falls nötig, in Anlehnung und Ergänzung zum quantitativen Fragebogen angepasst. Daraus wurde eine nach Frageformen (Spalten „Leitfragen“, „konkrete Interviewfragen“, „Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen“) und Themenfeldern (farblich abgesetzt) strukturierte tabellarische Übersicht entworfen (s. Anhang), in der die Querbezüge zwischen individuellen Musikbiografien und dem Umgang mit der Musik in den Herkunftsfamilien mitgedacht wurden. Aus dieser detaillierten Tabelle wurde schließlich der Interviewleitfaden (s. Anhang) destilliert und die zwölf durchnummerierten Fragen mit Aufrechterhal-

tungs- und Steuerungsfragen (zum Teil in Klammern) ergänzt. Zugunsten eines organischen Gesprächsverlaufs wurden Abweichungen im gesprochenen Wort erwartet und beabsichtigt.

Um Notizen zum jeweiligen Interview bzw. Gesprächspartner später individuell richtig zuordnen zu können, wurde für jedes Interview ein eigenes Leitfadensexemplar mit einem Statistikkopf zu Variablen wie Name, Alter und Instrument(e) ausgedruckt.

2.6 Inhalt des Leitfadens

Die zwölf Punkte des Leitfadens wurden unterteilt in eine (1) Einstiegsfrage zum Workshop-wochenende und weitere Fragen zu (2) Gründen, Form und Häufigkeit von Unterricht, (3) zu Motiven und Zeitpunkt des (Wieder-)Erlernens eines Instruments bzw. Gesangs, (4) zu Anlässen und anderen Gelegenheiten des Musizierens auch außerhalb des Unterrichts, (5) zur Musikpräferenz, (6) zu bevorzugten Kammermusikformationen, (7) zur Umgangsfofussierung in Bezug auf die Musikpartner, (8) zur persönlichen Bedeutung des (Kammer-)Musizierens, (9) zur Perspektive von Angeboten und persönlichen Zielen, (10) zur Investitionsbereitschaft (Geld, Aufwand, Zeit), (11) zum Umgang mit eventuellen Hindernissen sowie (12) eine offene Frage nicht angesprochener Aspekte.

Somit lassen sich die zwölf Fragepunkte des Leitfadens in die zehn Themenfelder Unterricht, (Wieder-)Einstieg, Musizierpraxis, Bedeutungszuweisung, Wünsche nach Angebot, Ziele, Musikpräferenz, Mitmusizierende, Investitionsbereitschaft und Hürden strukturieren. Zusätzlich ist die Erhebung von Zusammenhangsthemen, die häufig individuelle Biografieverläufe betreffen, als willkommene Ergänzung bzw. kontextuelle Erläuterung beabsichtigt worden.

2.7 Die Leitfadengespräche

Aus dem Vorhergehenden wird deutlich, dass die als Leitfadengespräche geplanten Interviews narrative Anteile (vgl. Mayer 2006, 46) mit Themenbezug evozierten und zugunsten der individuellen Erzählung auf einen Reihenfolgezwang des Leitfadens verzichteten.

Je nach Gesprächsverlauf und selbstständiger Themenansprache durch die Befragten wurden Nachfragen, Themensetzung und Gesprächssteuerung eingesetzt. Eine methodische und thematische Einarbeitung zur Kompetenzsicherung der vier Hilfskräfte wurde dementsprechend vorgenommen (vgl. Helfferich 2011; Misoch 2015; Strübing 2013).

Für die befragte Altersgruppe wurden sich unterscheidende Ausprägungen von Erzählfähigkeit und Sprachkompetenz sowie ein hoher narrativer Gesprächsanteils angenommen. Inhalt und Dauer der Interviews bestätigten diese Erwartung. Die Spanne der tatsächlichen Gesprächszeiten betrug circa 12 bis 58 Minuten und das ergab einen Durchschnitt von rund 37 Minuten pro Interview.²¹

Um dem Phänomen der sozialen Erwünschtheit²² (vgl. Kuckartz 2014, 31) bei Antworten zu gesellschaftlich relevanten Fragen oder im Bezug zum Umfeld der Hochschule für Musik (z. B. beim Thema „Qualitätsanspruch“) entgegenzuwirken, wurden während der Gespräche bei Bedarf intuitive Umformulierungen von Steuerungsfragen vorgenommen.

2.8 Die Transkription

An der Verschriftlichung der Interviewaufnahmen waren insgesamt sechs Personen beteiligt, die entsprechend in die Transkription mittels Software für qualitative Inhaltsanalyse (MAXQDA) und die Transkriptionsregeln eingewiesen wurden, drei von ihnen jedoch nicht vom Autor selbst.²³

Die an Misoch (2015, 249 ff.) orientierten, für das Datenmaterial angepassten Transkriptionsregeln lauteten:

- Nah an Originalton und -struktur verschriftlichen.
- Parasprachliche Äußerungen nur dann hin und wieder stellvertretend transkribieren, wenn sie als häufig wiederkehrendes Element Teil der individuellen Ausdrucksweise des Befragten sind und als solche das Gespräch deutlich geprägt haben.
- Satz- und Themenabbrüche mit kurzem Strich „-“ ohne Leerzeichen angehängt kennzeichnen.
- Sprechpausen mit drei Punkten „...“ ohne Leerzeichen angehängt, bei längeren Pausen Sekundenanzahl in eckigen Klammern „[3]“.
- Unverständliche Worte bzw. Abschnitte mit Anmerkung „[unverständlich]“ oder vermutetem „(Wort)“ in Klammern.

21 64 Min. + 13 Min. + 38 Min. + 25 Min. + 37 Min. + 43 Min. + 35 Min. + 35 Min. + 26 Min. + 58 Min. + 43 Min. + 35 Min. + 37 Min. + 49 Min. + 18 Min. + 24 Min. + 12 Min. + 58 Min. + 45 Min. = 695 Min. : 19 Interviews = 36,58 Min. / Interview

22 Vgl. <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/sozial-erwuenshtes-antwortverhalten/14483> [abgerufen am 20.03.2017]

23 Zwei Interviewhilfskräfte sowie ein weiterer Student der Universität Paderborn wurden im Rahmen eines Seminars bei Prof. Dr. Heiner Gembris in sich leicht unterscheidende einfache Transkriptionsregeln und die Transkription mit der Software f4 eingewiesen. Eine leichte Adaption erfolgte beim Einpflegen in MAXQDA durch den Autor, eine weitere Anpassung i. d. R. nur für im Text angeführte Interviewzitate.

- Anmerkungen/Erläuterungen des Transkripteurs in „[so]“ eckigen Klammern.

Ein zweiter Kontrollschritt war das Einpflegen der Transkripte in die Hauptprojektdatei in MAXQDA. Dabei wurden Textabschnitte den entsprechenden Aufnahmeabschnitten zugeordnet oder vorhandene Zuordnungen kontrolliert. In Fällen von fehlerhafter bzw. nicht erfolgter Transkription kleiner Abschnitte oder einzelner Worte erwies sich die auditive Kontrolle als sehr hilfreich für das inhaltliche Textverständnis.

Herausforderungen entstanden beim Abhören und Verschriftlichen der Interviewaufnahmen einerseits durch die hallige Akustik, andererseits durch die Lage der Räume über der von Organisten als Überraum genutzten Kapelle der Musikhochschule. Beides war auf den Aufnahmen deutlich zu hören und verringerte die Verständlichkeit. Weitere Herausforderungen stellten, alters- und typgemäß, die verschwimmende Deutlichkeit der Sprache und ein häufig unterbrochener Gedankenfluss mancher Befragter dar. Die daraus resultierenden Wortgruppen sollten unter größtmöglicher Beibehaltung des originalen Wortlautes verständlich in Schriftsprache übertragen werden.

Auch im nächsten Arbeitsschritt, der Kodierung in MAXQDA, konnte durch die Verbindung von Text und Aufnahme über digitale Zeitmarken die Genauigkeit der Transkriptionen ständig erhöht werden.

2.9 Die Auswertung

Unter der Annahme der Subjektivität „miteinander interagieren[der] Subjekte“ (Misoch 2015, 211), kann der Zeitpunkt des Auswertungsbeginns bereits in den situativen Entscheidungen während des Interviews gesehen werden. Das Bemühen des Interviewers um ein bestmögliches Verständnis der Schilderungen und die Bevorzugung offener Fragestellungen während des Gesprächs einerseits, sowie die wiederholte Kontrolle der Transkripte und das Erkennen ungewollter spontaner Suggestivfragen in der weiteren Auswertung des Datenmaterials andererseits, sollten die Einflussnahme des „Subjekts Interviewer“ möglichst reduzieren bzw. nachvollziehbar machen. Der Einfluss der Interviewenden auf die Befragten wurde bereits aufgrund des Altersunterschiedes und der damit einhergehenden Lebenserfahrung auf Seiten der Befragten als sehr gering eingeschätzt. Die Nutzung von Termini, Wendungen und Inhalten des Fragebogens in manchen Interviewantworten weist darüber hinaus auf die parallel stattfindende schriftliche Befragung als Einflussquelle hin.

Die im Rahmen dieser Untersuchung geführten Interviews können außerdem als ein Mittel der „Reflexion der eigenen Lern- und Lebensgeschichte“ (Bubolz-Lutz et al. 2010, 30) bewertet werden, mit deren Hilfe Handlungsweisen bewusst gemacht und angepasst werden können. Deutlich wird das beispielsweise daran, wenn manchen Befragten im Moment des Interviews Motive des Musizierens in ihrer bisherigen Lebensspanne erstmals bewusst werden.

Die Transkripte, als Dokumente der Schilderung persönlicher Lebenswege mit dem Hauptaugenmerk der Musikpraxis, weisen, gleichsam Alltagsgesprächen, oft Gedankensprünge und thematische Wechsel innerhalb eines Satzes auf. Um schließlich strukturiert auf das Datenmaterial zugreifen sowie Querverbindungen und Relationen aufzeigen zu können, wurden die Textabschnitte mit MAXQDA unter Einbezug hermeneutischer „Handlungsregeln“ (Kuckartz 2014, 33) kodiert. Die Kategorien wurden aus Themenfeldern des Leitfadens sowie induktiv erstellt. Bedeutend für die forschungsleitende Fragestellung waren die Kategorien „Instrumental-/Gesangsunterricht“, „(Re-)Start Instrument/Gesang“, „Profil Laienmusiker“, „Anspruch“, „persönliche Musikbiografie“, „Wünsche nach Angebot“, „persönliche Ziele“, „Aktivität Kammermusik“, „Musiziergelegenheit“, „Bedeutung Musik“ bzw. „Bedeutung Kammermusik“, „Auftritt“, „Beziehungsnetzwerk“, „Fokus Musikpartner“ und „Invest“. Zusätzlich wurden weitere Kategorien wie u. a. zum Persönlichkeitsprofil, zur (nicht musikbezogenen) persönlichen oder zur Biografie von Familienmitgliedern angelegt, die für die vorliegende Auswertung jedoch nur bei Mehrfachkodierung mit o. g. Kategorien berücksichtigt werden konnten. Die in den Interviewtexten zu findenden quantifizierbaren Informationen wurden nach dem von Clive Seale ausgegebenen Prinzip „Count the countable“ (Seale 1999, 121) ebenfalls erhoben und eine Auswahl davon zur Darstellung gebracht.

Im Laufe der Auswertung war es erwünscht, nah am originalen Wortlaut zu bleiben. Um zu einer Vergleichbarkeit der Aussagen zu gelangen, wurde jedoch eine zusammenfassende Umformulierung der Interviewaussagen als notwendig erachtet, die in der Methodenliteratur als Paraphrasierung beschrieben wird (vgl. Mayring 2008, 60 ff.). Dieser wichtige Schritt qualitativer Inhaltsanalyse wurde in der Analysesoftware mit der Funktion des „Summary-Grid“²⁴ vollzogen, die zudem eine unmittelbare Rückverfolgbarkeit zum Interviewzitat bietet (vgl. Kuckartz 2014, 89 ff.).

In einem letzten Analyseschritt wurden die thematisch kategorisierten Interviewzitate, unter Zuhilfenahme der Paraphrasierungen, mit der Gliederung des Forschungsberichts in Beziehung gesetzt. Die Rückverfolgbarkeit zur genauen ursprünglichen Textquelle mithilfe der Analysesoftware – sowohl bei Codings (Zitaten) als auch bei Paraphrasierungen – erlaubte

²⁴ Vgl. MAXQDA 2018

eine fortwährende Überprüfung der Analysen anhand des Erzählkontextes. Im Text wurden, im Unterschied zum Transkript, wenige Zitate stillschweigend an einzelnen Stellen für eine bessere Lesbarkeit sprachlich leicht geglättet. Kürzungen wurden kenntlich gemacht.

3 Ergebnisse der Studie

In diesem Teil werden Ausschnitte aus den verschriftlichten Interviews wiedergegeben, die mit dem Erzählen durch die Befragten, gleichsam einer Ich-Offenbarung, Teil ihrer musikbezogenen „narrativen Identität“ (Helffferich 2011, 21) geworden sind.

Der qualitative Ansatz dieser Befragung bringt mit sich, dass die angeführten Zitate eher einen tiefgehenden und detaillierten Eindruck bestimmter Ausschnitte der individuellen Ansichten und Lebenswege der Befragten vermitteln als die gesamte Zielgruppe zu repräsentieren.

3.1 Die befragten Laienmusiker – Individuen einer heterogenen Gruppe

Es ist ein Allgemeinplatz, dass Menschen verschieden sind. Je weiter jedoch Menschen mit ähnlichen Merkmalen gruppiert werden, besteht die Erwartung, dass sie sich ähnlicher werden. Menschen ab 55 Jahren werden oft als relativ homogene Gruppe mit ähnlichen altersbedingten Bedürfnissen betrachtet. Wenn überdies zum Faktor Alter noch die Bedingung der Musikpraxis hinzukommt und die Teilnahme an einem Workshop mit kammermusikalischer Ausrichtung vorausgesetzt wird, könnte angenommen werden, dass es sich um Menschen mit größtenteils ähnlichen Bedürfnissen und Vorbildungen handelt. Ersteres mag zutreffen, letzteres ist offenbar nicht der Fall, wie im Folgenden deutlich wird.

3.1.1 Musikalische Vorbildung und Biografie

Die biografischen Wege der Laienmusiker ab 55 Jahren hin zu ihrem heutigen Interesse an Musikausübung und Kammermusik könnten unterschiedlicher kaum sein. Sind manche durch ein offenbar seit Generationen währendes Familienerbe selbstverständlich praktizierter Kultur geprägt, stammen andere aus Familien, die den in der Schule angebotenen Blockflötenunterricht lediglich am Rande mitnahmen. Ebenso könnte es einen Einfluss haben, dass die konzeptionelle Umsetzung Musikalischer Früherziehung in Deutschland erst ab 1968 begann, also nach der frühen Kindheit der Untersuchungsteilnehmer und -teilnehmerinnen. Da die detaillierten musikbiografischen Voraussetzungen der Herkunftsfamilien oder des sonstigen Umfelds kein Gegenstand dieser Studie sind, wurden sie nur gelegentlich bei entsprechendem Gesprächsverlauf erfragt. Aufgrund von Überschneidungen mit ihrer persönlichen musikali-

schen Entwicklung, die als selbstverständlich angenommen wurde, sind jedoch viele Befragte von sich aus darauf zu sprechen gekommen.

3.1.1.1 Familienerbe Hochkultur?

Die Musikbegeisterung der Eltern und ihr Wille zur musikalischen Bildung der eigenen Kinder hat bekanntlich Grenzen, besonders wenn es um die Frage der Studien- oder Berufswahl geht. Der Standpunkt einer Familie zum Erlernen eines Musikinstruments kann nicht mit ihrer Haltung zur Aufnahme eines Musikstudiums gleichgesetzt werden. Die Befragten berichteten von Eltern, die dafür Sorge trugen, dass ein Musikinstrument erlernt wurde, sich jedoch nach einer offenbar sehr guten musikalischen Entwicklung trotzdem nicht dafür aussprachen, dass ihr Abkömmling ein Musikstudium aufnimmt:

Und dann fragte mein Vater mich dann, was ich denn mal werden wollte, und da hab ich gesagt: Ich würde eigentlich gerne Musik studieren. Sagt er: „Das kannst du gerne machen, aber erst lernst du was Vernünftiges.“ Das war '63. Und damals gegen den erklärten Familienrat... aufzubegehren war noch nicht so angesagt. [lacht] (I\1: 1)²⁵

Um dann nach einer soliden Technikerlehre der Alternatividee eines Tonmeisterstudiums nachzugehen, hatte der Befragte in seinem weiteren Lebenslauf offenbar weder die entsprechende Motivation noch den zeitlichen Raum:

Und die hab ich mir dann auch irgendwann mal angehört und fand das auch alles richtig toll, nur ich hab damals einfach... auch nicht- da hatte ich noch andere Tauben auf dem Dach, das muss ich auch ganz ehrlich sagen. (I\1: 59)

Andere berichten von Familienritualen, zu denen das gemeinsame sonntägliche Hören einer Klassikschallplatte gehörte (I\3: 190). Auch gab es gemeinsamen Klavierunterricht für alle drei Geschwister, der jedoch in dieser Konstellation weder als erfreulich noch zielführend erlebt wurde (I\3: 188). Anders klingt die Geschichte von jener Befragten, die ein Singen „mit Herz“ in der Familie erlebte, das eher ein Erlebnis „gemeinsame[r] Gefühle“ (I\6: 124-130) in den Vordergrund stellte. Zwar hatte die Mutter wohl erhebliche Intonationsschwierigkeiten, der Vater aber konnte eine zweite Stimme improvisieren (ebd.).

Ein weiterer Befragter berichtet, dass bereits der Vater geigte und die Mutter eine „wunderschöne Sopranstimme“ hatte und ihn mit zum Kirchenchor nahm:

Ich stamm aus einfachen Verhältnissen, aber trotzdem hat man bei uns musiziert. Mein Vater war Schreinermeister, aber er konnte ein bisschen Geige spielen, und meine Mutter hatte eine wunderschöne, soweit es mir in Erinnerung ist, eine wunderschöne Sopranstimme und hat im Kirchenchor gesungen und mich dann auch dahin mitgenommen. Sodass ich- also das Umfeld war schon dafür geeignet, dass ich für die Musik offen wurde. Das war bestimmt der Anstoß, weshalb ich in diese Richtung hingekommen bin. (I\8: 42)

25 Quellenverweis mit Interview- und Absatznummer aus MAXQDA

Einen ganz anderen Einfluss als erwartet können indes Musikereltern auf ein Kind haben, das die musikalische Umwelt und die Haltung der Eltern im Kleinkindalter mit begeistertem Singen aufnimmt, sie in Kindesalter und Jugend aber eher als Last und Zwang empfindet:

Vor allen Dingen bin ich relativ spät durchgestartet. Ich habe als Kind mehr gezwungenermaßen Musik gemacht. Ich wollte das immer gar nicht. Musik war immer... ja, für mich so ein bisschen Zwang. Und deswegen habe ich immer versucht, mich ein bisschen zu entziehen und habe dann eigentlich erst so ab 40, zwischen 40 und 45, so richtig losgelegt. (I\9: 18)

Es gab jedoch auch den gegenteiligen Bericht eines weiteren Befragten, dem der Vater als Schulleiter und Musiklehrer Klavierunterricht erteilte und der diese Konstellation offenbar nicht nur im Rückblick als positiv empfand:

Ich meine, ich hab mal gehört, dass mal einer gesagt hätte, man sollte möglichst bei einer neutralen Person Unterricht nehmen, nicht beim eigenen Elternteil, das wär nicht gut. Aber mich hat es an und für sich nicht so gestört, weil ich das ja wollte. Da war ja kein Zwang. (I\12: 114)

In eben diesem Haushalt wurde außerdem auch die Hausmusik mit Klavier, Blockflöte und Akkordeon gepflegt.

Das Spektrum der erhobenen (musik-)biografischen Berichte reicht bis zur privilegierten Familie mit dem Bewusstsein eines gehobenen Sozialstatus. Den damit verbundenen Verpflichtungen wurde beispielsweise mit standesgemäß organisierten Hauskonzerten nachgegangen. Der Instrumentalunterricht wurde von dieser Familie wiederum nicht in einer gemeinsamen Unterrichtsstunde für alle Geschwister organisiert, sondern der Instrumentallehrer für den Einzelunterricht eines jeden Kindes ins Haus bestellt:

Und wir hatten während, bestimmt 25 Jahre, schon von frühester Jugend an einen Geigenlehrer, der ins Haus kam und der hat uns alle dann einmal abgefrühstückt. [...] Wir hatten auch viele Hauskonzerte, richtig schön aufgezogen mit gedrucktem Programm und Büfett und... das war immer alles ganz schön. (I\18: 27-29)

Mit einem letzten Beispiel zu den Musik praktizierenden Herkunftsfamilien der Befragten wird deutlich, wieviel Bedeutung auch elementare Musikausübung für die musikalische Entwicklung haben kann:

Und unterwegs auf der Autobahn kenn ich es also nur, dass... ich also entweder Micky-maus-Hefte gelesen habe oder ich mit meiner Mutter gesungen habe, die war also sehr sangesfreudig. (I\19: 118)

Auf weitere Details musikalischer Aktivitäten der Befragten wird in folgenden Abschnitten eingegangen.

3.1.1.2 Kulturpraxis und Vorbilder

Eine Frage, die sich zu Lernbiografien im Allgemeinen und musikalischer Entwicklung im Speziellen wiederholt stellt, lautet: Gibt es musikalische Entwicklung ohne direkte Vorbilder in Familie und Bekanntenkreis? Meistens kann diese Frage nur vorläufig beantwortet werden, weil nicht mit Sicherheit herauszufinden ist, ob es solche Vorbilder (nicht doch) gegeben hat oder die Erinnerung der Befragten möglicherweise trügt. Voraussetzung ist natürlich auch, dass der eigene biografische Verlauf in den betreffenden Punkten überhaupt vergegenwärtigt werden kann, also nicht in Vergessenheit geraten ist.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen sind auch die hier zitierten Interviewausschnitte zu verstehen. Denn es gilt: Die Berichtenden bestimmen mit ihrer Erzählung über ihre persönliche Geschichte.²⁶

Eine Befragte erinnert sich daran, dass ihre Eltern sie nach vier Jahren vom Klavierunterricht abgemeldet hatten, damit sie besser in der Schule werde (I\16: 22-24). Eine andere berichtet davon, dass eine Erzählung ihrer Eltern war, wie sie zu Beginn der Adoleszenz wiederholt den unbedingten Willen äußerte Klavier zu lernen; vorausgegangen waren vier Jahre Blockflötenunterricht während der Grundschulzeit (I\15: 21-28).

Es ließen sich weitere ähnliche Biografiebeispiele anführen, denen gemeinsam ist, dass keine Vorbilder erwähnt werden, aber trotzdem stets der Einfluss des Elternhauses zu bemerken ist, erkennbar z. B. an der elterlichen Präferenz für „klassisches“ Musikhören (I\7: 95) (I\3: 190) (I\11: 88) oder in Form eines wie auch immer gearteten Instrumentalunterrichts, der im Einzelfall sogar vom Vater (offenbar auch Amateurgeiger) erteilt wurde:

Also, mein Vater hatte mir jetzt, also anhand einer Schule, einige Dinge beigebracht, also... [...] den Fingersatz in der ersten Lage, nech beispielsweise, um dann damit jetzt öh... „Weißt du wieviel Sternlein stehen“ spielen zu können oder so, nech. (I\13: 20-22)

Es fällt auf, dass die aus einem scheinbar weniger zielgerichtet fördernden Elternhaus stammenden Befragten im postadoleszenten Biografieverlauf offenbar doch noch ihrem Bedürfnis nach instrumentaler Musizierpraxis mit dem Wunschinstrument der Kindheit nachgehen konnten. Der Wunsch, sich mit Musik auszudrücken, war anscheinend stärker, als die Unzufriedenheit mit dem „falschen“ Instrument.

²⁶ Die meisten persönlichen Biografien werden nicht schriftlich festgehalten, sondern – mit allen Konsequenzen individueller Erzählung – mündlich weitergegeben. Fragen der allgemeinen Geschichtsschreibung, ob z. B. mehrheitliche Narrative „recht“ haben, sind auch für die individuelle Biografieforschung von Relevanz, da es auch über eine Person innerhalb einer Familie, bzw. eines kleinen Personenkreises, sehr unterschiedliche Sichtweisen auf die persönliche Geschichte eines Menschen geben kann. In dieser Studie wurde jedoch auf die Verifizierung bzw. Falsifizierung des Narrativs, durch Befragung von Menschen des persönlichen Umfelds, nicht zuletzt deswegen verzichtet, da für die forschungsleitende Fragestellung die individuelle Wahrnehmung der eigenen (musikalischen) Biografie als ebenso bedeutend für die heutige persönliche Musikausübung erachtet wird, wie die Schnittmenge verschiedener Narrative.

Offen bleibt die Frage, wie (Musik-)Biografien von Menschen verlaufen, die sich nicht zu einem Kammermusikworkshop anmelden würden und somit möglicherweise ihre ursprünglichen musikalischen Wünsche nicht in die Realität umzusetzen vermochten.

3.1.2 Individuelle musikalische Fähigkeiten

Individuell wie die frühen Biografieverläufe sind auch die Fähigkeiten der Befragten. So gibt es beispielsweise singuläre Fähigkeiten, wie jene, sich die benötigten Arrangements selbst zu schreiben:

Und am kommenden Samstag, also heute in einer Woche, da spielen wir zu ner richtigen- zu nem Doppelgeburtstag- junge Leute, die werden zusammen 80, da spielen wir in der Besetzung... Flöte, Oboe, Horn und Fagott und mein Mann hat Sätze aus der Zauberflöte dafür zusammengestellt. [lacht]

Begabt, begabt, würd ich mal sagen. [lacht]

Ja, der kann das. (I\10: 188 - 190)

Für eine Gesamtschau auf das Erfahrungsprofil der Befragten, wurden in einer tabellarischen Übersicht (s. Anhang) „Profile der Laienmusiker“ angelegt. Diese beinhalten Besonderheiten der jeweiligen Musikbiografie ähnlich dem o. g. Beispiel, sowie grundlegende Aspekte, welche in den Leitfadengesprächen jedoch nicht als Antwort auf die Leitfragen erhoben wurden, sondern im weiteren Interviewverlauf zur Sprache kamen.

3.1.2.1 Generalistentum und Wissensdurst

In bisherigen Untersuchungen zum Musizieren im Alter wurden Zweit- oder Drittinstrumente nicht erhoben (vgl. u. a. Gembris 2008 a; Spiekermann 2009). Entweder wurde bisher davon ausgegangen, dass ältere Menschen neben dem einen Instrument, mit dem sie – beispielsweise im Rahmen einer Studie – in Erscheinung treten, kein weiteres erlernen oder es wurde für das Forschungsdesign als unbedeutend bewertet.

Ein Großteil der in vorliegender Studie Befragten trat mit einem einzigen heute erlernten Fach an. Drei Befragte jedoch benannten zwei, zwei weitere sogar drei aktive Instrumente, eine „Ausnahme“ gab sieben Fächer an (Abb. 4; vgl. Spiekermann 2017 b, Kapitel 3.2).

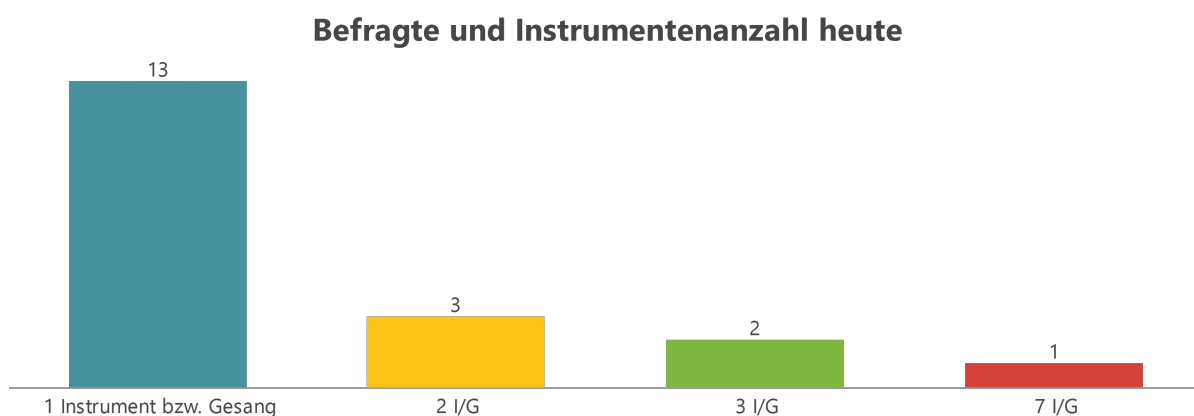


Abbildung 4: Anzahl der Musikfächer je Interviewter/m zum Zeitpunkt der Befragung

Manche Laienmusiker berichteten mit großem Vergnügen von zwei, drei und mehr zum Zeitpunkt der Befragung gepflegten Instrumentalfächern bzw. Gesang, bei Blockflöten auch mit Stolz von der Flexibilität, bei Bedarf jede Flöte der ganzen Instrumentenfamilie spielen zu können. Aufgrund dieser Daten sowie im Alltag beobachteter musikalischer Bildungswege aller Altersgruppen liegt der Schluss nahe, dass im Allgemeinen tatsächlich nur ein Instrument erlernt wird und demnach einige Teilnehmer des Workshops herausragende Einzelfälle sind, da sie als Instrumentalgeneralisten der erwarteten Selektierung²⁷ diametral entgegenstehen. Die überdurchschnittliche Teilnahme semiprofessioneller Multi-Instrumentalisten wirft natürlich Fragen auf: Lassen sich durch einen Kammermusikworkshop für Laien „55+“ an einer Musikhochschule speziell „besondere“ Laienmusiker ansprechen? Oder ist Kammermusik generell eher ein bevorzugtes Feld fortgeschrittener Laienmusiker und ein Generalistentum deshalb dort häufiger anzutreffen als in anderen Untersuchungsgruppen? Diesen Fragen müsste in Folgeuntersuchungen nachgegangen werden.

Die erhobenen Ergebnisse lassen neben einer allgemeinen Grundhaltung des Lernens über die ganze Lebensspanne zumindest ein enormes Bedürfnis nach breiter musikalischer Praxiserfahrung einzelner Probanden bzw. „musikalisch-praktischen Wissensdurst“ vermuten.

3.1.2.2 Motivierte Spätstarter

Neben kumulativen und sukzessiven Generalisten gibt es jedoch nicht nur diejenigen Laienmusiker, die aktuell ein einziges Instrument oder das Gesangsfach bearbeiten, sondern über die gesamte Lebensspanne stets nur das eine Instrument gespielt oder erst im Erwachsenenalter damit begonnen haben. In Abbildung 5 wird ersichtlich, dass eine relative Mehrheit von fünf Befragten zwei Musikfächer²⁸, verteilt über die Lebensspanne, erlernt hat.

²⁷ „Selektierung“ als eine Strategie des von Baltes/Baltes (1989) postulierten SOK-Prinzips.

²⁸ Der Begriff Musikfach wird hier als Synonym für Instrumental- oder Gesangsfach verwendet.

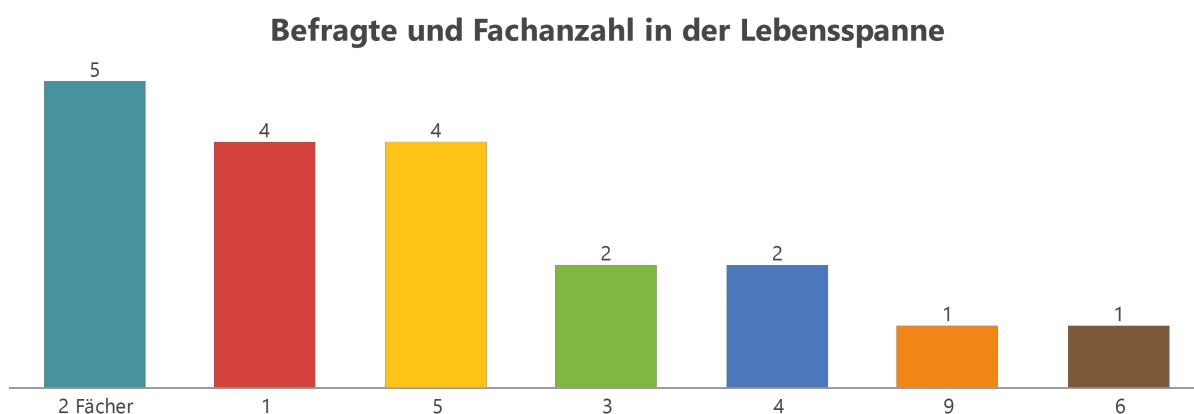


Abbildung 5: Anzahl der Musikfächer nach Häufigkeit der Fachanzahl je Person (horizontal) und Anzahl der Befragten (vertikal)

Vier Befragte erlernten und praktizieren ein einziges Musikfach überraschend gleichauf mit ebenfalls vier Befragten, die sich über die Lebensspanne bereits mit fünf Instrumenten bzw. Gesang intensiv auseinandergesetzt haben. Jeweils zwei Befragte erlernten drei bzw. vier Musikfächer. Jeweils ein(e) Befragte(r) versuch(t)en sich an neun bzw. sechs Instrumenten/Gesang. Eine Häufung eines bestimmten Instruments findet sich mit zwei Violinen bei den Einfächlern. Von Deutungen hierzu wird aufgrund der kleinen Stichprobe jedoch abgesehen.

Die bisherigen Auswertungen haben bereits anklingen lassen, dass von den Befragten auch Instrumente wieder aufgegeben wurden. Wieviele der bereits gespielten Instrumente nicht mehr ausgeübt werden, wird in folgender Darstellung deutlich.

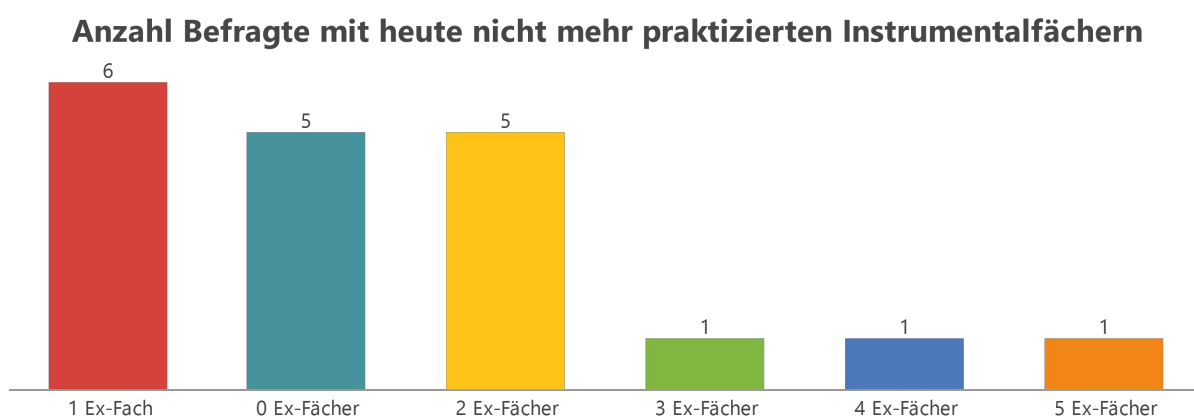


Abbildung 6: Anzahl der nicht mehr praktizierten Musikfächer je Person (horizontal), angeordnet nach Anzahl der Befragten

Mit sechs Befragten hat die Mehrheit die Ausübung eines einzigen Instruments aufgegeben. Fünf Befragte haben zwei Fächer, weitere fünf jedoch noch nie ein Instrument aufgegeben.

Jeweils ein(e) Befragte(r) hat die Ausübung von drei, vier bzw. fünf Fächern im Laufe des Lebens bis zum Zeitpunkt der Befragung beendet (Abb. 6).

3.2 Unterrichtsnahme der Befragten

Von den Interviewten (N=19) gaben 14 (73,7 %) an, regelmäßig Unterricht zu erhalten, fünf (26,3 %) erhalten keinen regelmäßigen Unterricht (Abb. 7). Auch wenn vorliegende Studie keinesfalls den Anspruch erhebt repräsentativ zu sein, ergibt sich bei kammermusizierenden älteren Laienmusikern ein gänzlich anderes Bild als bei Mitgliedern von Seniorenorchestern, von denen nur 14 % Instrumentalunterricht erhielten (vgl. Gembris 2008 a). Als Variable „Unterricht“ wurden in diesem Zusammenhang auf Dauer angelegte, regelmäßig veranschlagte Unterrichtsverhältnisse eingeordnet, die in der Regel wöchentlich oder zweiwöchentlich, meistens mit Ausnahme der Schulferien stattfinden. Unterricht im Rahmen von Kursen, auch wenn eine regelmäßige Teilnahme stattfindet, ist hierbei also nicht erfasst. Der Zeitpunkt der Befragung war hierfür maßgeblich. Deshalb wurde zum Beispiel auch jene Befragte der Kategorie „kein Unterricht“ zugeordnet, die bis ungefähr vier Monate vorher noch Unterricht an der Musikschule erhielt, aber auf Anraten ihrer Lehrerin und deren Kollegin den Unterricht beendete, da sie fertig gelernt hätte, nun Möglichkeiten zur Weiterentwicklung sondiert und Lust, Musik zu studieren äußerte (I7: 185 - 188).

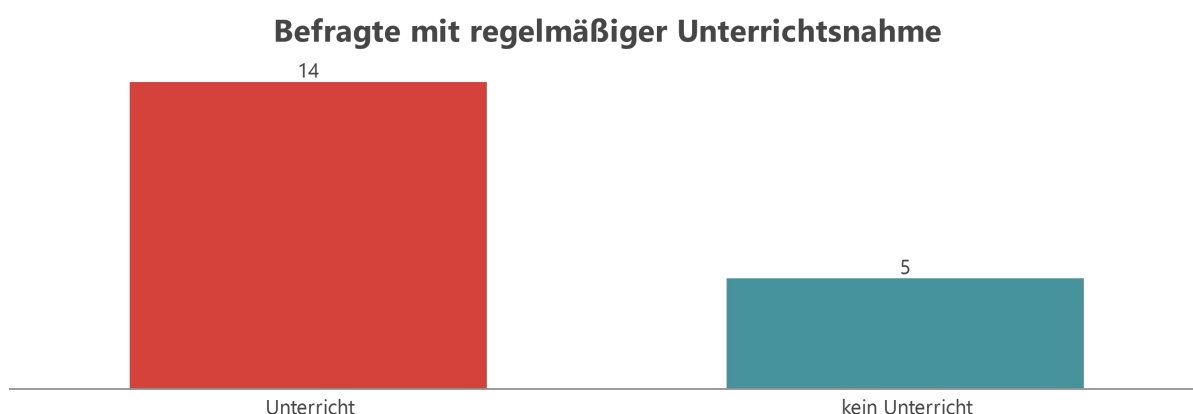


Abbildung 7: Belegung von Instrumental- bzw. Gesangsunterricht je Person der Interviewten

3.2.1 Motive für Instrumentalunterricht bei Laien ab 55 Jahren

Bereits im Zusammenhang der Frage nach dem Grund der Unterrichtsaufnahme wurden in den Interviews Ziele und Motive aus der Kategorie Lebensfreude und Lebensqualität genannt (z. B. I5: 13), die auch in einer Studie zum instrumentalen Lernen Erwachsener (N=119), als

„Spaß“ bezeichnet, am zweithäufigsten genannt wurde (Klüppelholz 1989, zit. n. Spiekermann 2009, 39) und in einer Befragung deutschsprachiger Seniorenorchester häufig (> 62 %) angegeben wurden, dort allerdings mit Bezug zum Musizieren überhaupt (vgl. Gembris 2008 a). Weitere Übereinstimmungen finden sich bei der Frage nach der persönlichen Bedeutung und Wirkung von Musik (s. auch Kapitel 3.6).

Motive und Ziele aus der Kategorie „Selbsterfahrung“ sind beispielsweise der Ausgleich zu Arbeit und Alltag, „etwas ganz anderes zu machen“, sich „auf sich zu konzentrieren“, auch, weil die Erwerbsarbeit nicht in dem Maße erfüllend ist (I\3: 41); weiterhin „Aufarbeitung“, um „Bestätigung“ zu erlangen, dass das frühere Verlangen nach musikalischen Aktivitäten (und professioneller Ausbildung), faktische „Gründe“ in der eigenen Persönlichkeit hatte (I\14: 185). Ebenso führt das Bedürfnis mehr Mut zu persönlichem musikalischem Ausdruck (I\4: 30) und musikalische Performanz und Anleitung Anderer, auch in genierlichen Situationen, zu wagen (I\11: 32), zur Aufnahme von entsprechendem Unterricht.

Von Befragten, die noch im Berufsleben stehen wurden auch Motive genannt, die mit einer weiteren beruflichen Qualifizierung in Zusammenhang stehen (I\19: 32 - 36). Unterricht wird hierbei auch deshalb aufgesucht, um Inspiration für die eigene Arbeit, in diesen Fällen mit Schulkindern, zu erhalten (I\6: 336) (I\11: 32). Diese Äußerungen decken sich mit Beobachtungen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, wonach in der Altersgruppe „ab 55 bis zum Renteneintritt häufig noch die Kompetenzerhaltung bzw. -erweiterung“ (Lottmann 2013, 51) im Fokus steht.

Als Sonderfall „beruflicher“ Weiterbildung könnte das Mitlernen mit dem eigenen Kind bezeichnet werden, das eine Eigendynamik entwickeln kann, die bis ins dritte und vierte Lebensalter trägt:

Meine Tochter wollte Geige lernen, und Sie war noch im Vorschulalter, und der Lehrer meinte, da wäre das sinnvoll, wenn die Mutter mit- sich ein Instrument besorgt. Um das einfach so ein bisschen, ja, zu koordinieren. Dann hats mir gut gefallen. Und dann hab ich irgendwann auch selber Unterricht gehabt. (I\15: 42)

Im Zusammenhang derartiger beruflicher Fortbildung steht oft das Bedürfnis, mit den eigenen Interessen etwas Grundlegendes für die Allgemeinheit zu bewirken, indem beispielsweise ein qualifizierter Beitrag zur Musikalisierung der Gesellschaft geleistet wird:

[...] Spontan fiel mir ein... meine Arbeit mit den Schülern. [lacht] [...] Bodypercussion hab ich gleich gedacht: Mensch so was könnte man auch toll mal als Auflockerung im Unterricht machen! Und ich hab [...] mit Entsetzen festgestellt, dass die meisten Kinder in der fünften Klasse- oder viele Kinder nicht in der Lage sind n Ton abzunehmen und ja, hab das Gefühl, da müsste eigentlich viel mehr passieren. [...] (I\6: 336)

Der nachfolgend zitierte Teilnehmer vermochte zwar Töne abzunehmen, war aber mit dem Klang seiner Stimme, selbst beim Sprechen, unzufrieden:

Ich wollte eigentlich nur meine Stimme- dass ich die wieder lieber höre. Ich könnte mich nicht- selbst nicht mehr hörn- [...] beim Sprechen. Ich fand [lautmalerisch] es hört sich immer so komisch an. Also, es war- es gefiel mir nicht mehr. Ich hörte mich und es gefiel mir nicht. (I\19: 32 - 36)

Das Motiv eine unangestregte, „sonore“ Stimme zu erarbeiten (I\19: 32 – 36), ist eines von 13 erfassten Äußerungen des Subcodes „Motiv/Ziel musikalische Fähigkeiten“, der mit Abstand meistgenannten Kategorie, zu Motiven und Zielen der Aufnahme von Instrumental-/Vokalunterricht. Folgende weiteren musizierpraktischen Ziele seien exemplarisch genannt:

- Skalen, wie dorisch oder Blues lernen (I\1: 109),
- spielen und dazu singen (I\3: 37),
- musikalischer Ausdruck (I\4: 30),
- um „weiter zu kommen“ (I\4: 80),
- historisch informiert spielen (I\5: 60),
- „Improvisieren lernen“ (I\14: 125),
- „blastechisch [...] weiterkomme[n]“ (I\5: 84),
- „Atmung[,] [...] Artikulation[,] [...] Spannung im Gesicht und [...] Erweiterung des Resonanzraumes“ verbessern (I\18: 53)

sowie weitere, nicht konkret genannte „praktische Wünsche“, über „Fähigkeiten [...]“, [die sich die Interviewten] noch so erarbeiten möchte[n] (I\14: 187 - 189).

Nicht allen Befragten ist (noch) bewusst, warum sie sich für die Aufnahme von Unterricht auf ihrem Instrument entschieden haben (I\3: 37). Da es ihnen aber Freude bereitet, gibt es für sie auch keinen Grund, damit aufzuhören. Diese pragmatische Haltung spricht dafür, auch Erwachsene mehr als bisher zu Probeunterricht o. ä. zu ermutigen, um ihnen eine – möglicherweise dauerhaft beglückende – Erfahrung zu ermöglichen, die sie sonst nie haben könnten.

Ein Viertel der Interviewten (n=5) erhält keinen Unterricht (s. Abb. 7), teils weil sie sich bewusst dagegen entschieden haben, teils weil sie in dieser Beziehung nicht aktiv geworden sind. Einzelne Befragte wiederum, die regelmäßig Unterricht nehmen (I\10: 54 - 56), betonen dagegen, dass sie autodidaktisches Lernen eines Instruments generell ausschließen:

Man kann nur mit nem ordentlichen Lehrer auch was werden. Ich würde nie ein Instrument autodidaktisch lernen wollen. (I\10: 54)

Ob die Befragten von den gleichlautenden Empfehlungen des „praktischen Ratgebers für das häusliche Musizieren“ beeinflusst worden sind, konnte nicht festgestellt werden (vgl. Sterner 1978, 118). Teilweise distanzieren sich Unterricht nehmende Befragte von Laienmusikern, die keinen Unterricht erhalten und verdeutlichen ihr Unverständnis darüber (I\18: 61). Abgrenzung, beispielsweise als ein für den Leistungsvergleich adaptierter, abwärts gerichteter sozialer Vergleich, kann demnach auch ein Motiv für den Instrumental- bzw. Gesangsunterricht darstellen.

Ab einem „gewissen“ erreichten Leistungsstand sehen manche Befragte in ihrem Instrumental- bzw. Gesangslehrer vorwiegend einen Mentor (I\10: 54 - 56). Diesem sollte bewusst sein, dass die Befriedigung durch das Lernen an sich („Input“) für Laienmusiker ab 55 Jahren eine wichtige Rolle spielt (I\11: 32).

Eine wichtige beratende Funktion dieses Mentors ist auch die Auswahl entsprechender Spielliteratur (I\9: 11) oder eines qualitativ geeigneten, passenden Instruments (I\10: 162 - 164) durch den Lehrer, was zwar nicht als Motiv für die Aufnahme von Unterricht genannt wurde, aber für fortgeschrittene Laienmusiker offenbar Grund genug sein kann, die Unterrichtsbeziehung aufrecht zu erhalten.

Als ein wichtiges allgemeines Motiv führen einige Befragte das nachholende Lernen an (vgl. I\1: 1), welches ebenfalls aus Erhebungen zur Erwachsenenbildung bereits als häufig genanntes Ziel bekannt ist (vgl. Lottmann 2013, 51) und meist in Zusammenhang mit biografischen Restriktionen oder anderen ungünstigen Umständen für das selbstbestimmte musikalische Lernen steht. Exemplarisch für nachholendes Lernen in der Musik legten einzelne Befragte die Tatsache eines verhinderten Musikstudiums offen (I\1: 1). Sie suchen damit „im Alter“ eine Bestätigung, des eigenen früheren Potentials Musik zu studieren (I\14: 185).

Als Motive für die praktische Umsetzung musikalischer Lernvorhaben sind beispielsweise der nahende Ruhestand, verbunden mit einem neu gewonnenen Bewusstsein, über die persönliche Bedeutung des Musizierens genannt worden (I\14: 104 - 105). Besonders motivierend kann es sein, wenn unerwartet mehr Entwicklung und technisch-musikalisches Fortkommen erlebt wird:

[...] Als ich wieder- als ich mit dem Unterricht angefangen hatte, dachte ich: Na, ich hab eigentlich nur Lust meine alten Sachen noch mal zu singen und dachte, oh das wird wahrscheinlich gar nicht mehr so richtig in dem Alter und so. Und dann hab ich plötzlich gemerkt, dass doch tatsächlich noch die ein oder andere Tür aufgeht. Und... ich möchte einfach so lange wie es geht die Türen auf halten und nicht zufallen lassen. (I\6: 230)

3.2.2 Institutionen und Lehrkräfte

Die Verteilung Unterricht nehmender Laienmusiker entfällt zu gleichen Teilen auf private Einzelanbieter wie auf Angebote an Musikschulen (vgl. Spiekermann 2017 b, Kapitel 3.2). In Abbildung 8 zeigt sich dementsprechend eine gleiche Beteiligung von kommunalen und privaten Musikschulen einerseits, sowie von Privatlehrern andererseits, in der Unterrichtung der Befragten. Lediglich eine Teilnehmerin erwähnte explizit Unterricht bei einer privaten Musikschule zu erhalten, bei den anderen sechs handelt es sich demnach um Musikschulen der öffentlichen Hand, beziehungsweise des Verbands deutscher Musikschulen e. V. Da die betreffende Interviewfrage primär auf eine verbindliche Lehr-Lern-Beziehung abzielte, wurden in Abbildung 8 auch Teilnehmer die von „sehr häufiger“ oder „regelmäßiger“ Kursteilnahme sprachen als keinen Unterricht erhaltend gewertet.

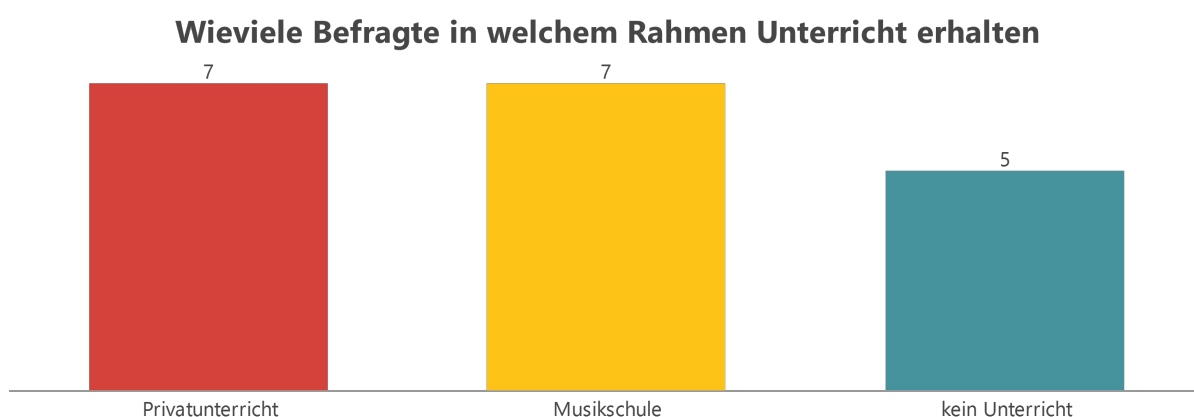


Abbildung 8: Institutioneller Rahmen des Unterrichts der Interviewten

Geben manche Laienmusiker klar zu verstehen, dass die Suche nach dem genau passenden, „guten“ Lehrer (vgl. I\10: 58 und I\18: 35) der Hauptgrund für die Wahl der Unterrichtsform war, ist bei anderen eher die Vorgeschichte mit einer Einbindung in Musikschulensembles (I\17: 16) oder im Ausnahmefall einer berufsbedingten jahrzehntelangen Anbindung an eine öffentliche Musikschule (I\7: 212 - 216) von ausschlaggebender Bedeutung. Es liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die Gewöhnung an eine Organisationsform des Unterrichts, ja bereits das Bild, welches sich Laienmusiker davon machen, neben kompetenten Lehrkräften von hoher Bedeutung und über die Lebensspanne wirksam ist. Zufallskomponenten, wie das komplexe Zusammenwirken des aktiv oder passiv gewählten sozialen, geografischen und kulturellen Umfeldes, gezielt ansprechende Personen und weitere biografische Umstände können aber ebenfalls eine entscheidende Rolle spielen.

3.2.3 Unterrichtshäufigkeit

Die meisten (n=11) der 19 Befragten geben an, wöchentlich Unterricht zu erhalten (vgl. Abb. 9). Manche äußern von sich aus, wie wichtig ihnen diese Regelmäßigkeit ist, auch aufgrund der Erfahrung, es erfolglos oder mit unbefriedigendem Ergebnis, in einem lockereren Turnus versucht zu haben (I\11: 68). Die Unabhängigkeit von einem strengen zeitlichen Rahmen des Unterrichts, die meist nur im Rahmen privater Unterrichtsnahme möglich ist, wird auch von Befragten, die den Ruhestand noch nicht erreicht haben, als angenehm begrüßt:

[...] Also es ist eigentlich immer mit Open End und das find ich ganz gut, find ich wirklich gut. (I\2: 32 - 35)

[...] Also die Gesangsstunde, wie man sagt, die normalerweise eine Dreiviertelstunde ist, also unter einer, eineinviertel Stunde hört es nie auf. Weil wir auch vorher eben Entspannungsübungen machen für den Körper und so. (I\19: 28)

Die Befragten erhalten ihren Unterricht meist auch dann in der Schulzeit, wenn es sich um Privatunterricht handelt. Darüber hinaus konnten auch individuelle Vereinbarungen für einen fast durchgängigen, wöchentlichen Unterricht erhoben werden, die augenscheinlich mit einer besonderen Begeisterung des erwachsenen Schülers und einer hohen Verfügbarkeit des Lehrers zusammenhängen:

[...] Also entweder bin ich im Urlaub oder er ist im Urlaub, das sind die einzigen, ich sag mal Ausreden [lacht], wo wir nicht singen, ansonsten bin ich da so scharf drauf, ich mach das immer gerne. (I\19: 84)

Neben dem regelmäßigen Unterricht an Institutionen oder bei Privatlehrern gibt es auch Übergangsformen, die sich Unterrichtnehmende selbst gestalten, wie die Teilnehmerin, die berichtet, zwar keinen regelmäßigen Unterricht bei einem Lehrer zu erhalten, aber sehr häufig und regelmäßig Kurse besucht (s. Abb. 9). Bei dieser Unterrichtsform liegt zwar keine feste Bindung an eine Lehrkraft über längere Zeiträume vor, es findet in der Regel aber eine konzentrierte Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt über mehrere Stunden oder Tage mit verschiedenen Herangehensweisen statt.

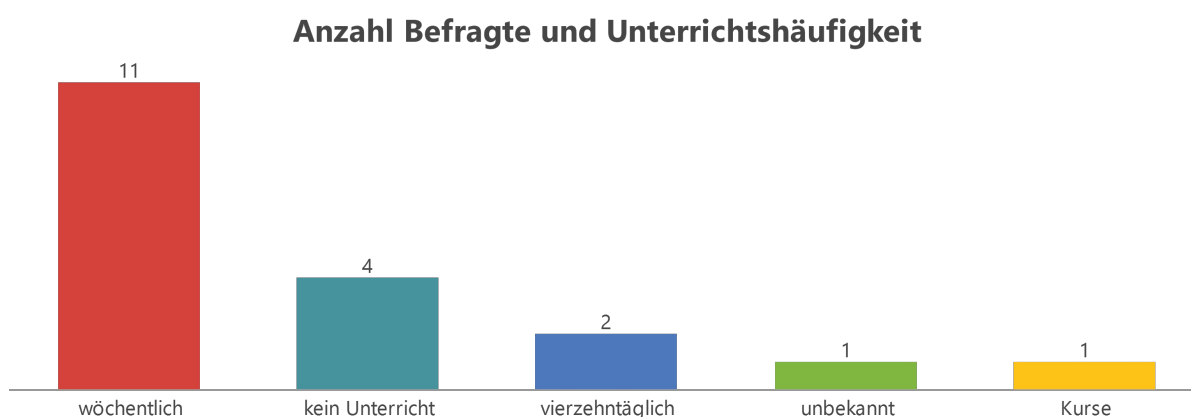


Abbildung 9: Häufigkeitsform des Unterrichts der Interviewten

Der Vorteil der Alltagsintegration des unregelmäßigen, weniger als vierzehntäglich stattfindenden Unterrichts, kann dagegen zugleich auch den Nachteil einer weniger intensiven, um Aufmerksamkeit im Alltag konkurrierenden Komponente, mit sich bringen. Auch die Lehrerbindung kann im Falle regelmäßiger Kursbesuche derselben Lehrperson ebenso gegeben sein wie bei alltagsintegrierten Unterrichtsformen und daher für einzelne Laienmusiker eine Alternative darstellen.

3.2.4 Ergänzungsfächer

Der Stundenplan des Musizier- und Begegnungswochenendes im Rahmen dieser Untersuchung sah neben Kammermusik auch verschiedene Unterrichtseinheiten zu Ergänzungsfächern wie Bodypercussion, Improvisation und Auftrittstraining vor, die vom Großteil der Befragten gerne angenommen wurden. Konkret dazu geäußert hat sich beispielsweise folgend zitierter Geiger, der einzig das Angebot der Bodypercussion nicht wahrgenommen hat:

Auch diese Gruppenimprovisation find ich ganz toll, sowas hab ich noch nie gemacht und auch diese Zusatzangebote, Stimme und Auftrittsverhalten, das find ich toll. (I\17: 52)

Einer Befragten waren Inhalte der Nebenfachangebote wohlvertraut, da sie sich bereits im Rahmen eines anderen Workshops mit „Taketina“²⁹ beschäftigt hatte (I\14: 24).

3.2.5 Ansprüche an Lehrer und Unterricht

Weist bereits die äußere Organisation von Unterricht und Kammermusik viele Querbezüge auf, trifft das umso mehr auf die Ansprüche der Laienmusiker an den Unterricht und ihre Ansprüche an kammermusikalische Instruktion zu. Oft sind diese Themen stark ineinander verwoben (wie z. B. die Klavierbegleitung im Gesangsunterricht), was aus nachfolgenden Beispielen deutlich hervorgeht.

3.2.5.1 Inhaltliche Aspekte

Ein Ergebnis von hoher Relevanz für Musikgeragogen lautet, dass das Lernen von einem menschlichen Gegenüber, in Unterscheidung zu autodidaktischem Lernen mittels Internet und Büchern, trotz bekundeter hoher Affinität zu diesen Informationskanälen, noch immer als „tausendmal erfrischender“ präferiert wird (I\11: 150). Die Ansprüche mancher kammermusizierender Laien an Instrumental- und Gesangslehrer scheinen zwar besonders hoch zu sein, in der Folge erteilen die Beteiligten dieser Stichprobe ihren Lehrkräften aber auch die Autorisation zu weitreichenden Instruktionen.

²⁹ vgl. <http://www.taketina.de/>

Erwartungsgemäß wird der Lehrer als willkommenes Korrektiv beim Erlernen von Stücken betrachtet (I\8: 117) (I\17: 16). Darüber hinaus wird nur der „gute“ oder „passende“ Lehrer als absolut fachkundige Institution, als Garant für ein nahezu vollkommen akkurates Erlernen der Grundlagen des Faches (I\18: 53) angesehen.

Konkret lauten die Wünsche, dass es ein „guter“ (I\5: 31) (I\9: 10), passender bzw. „richtiger“ Lehrer sein soll, bei dem deutliche Lernfortschritte mit Spaß zu erzielen sind (I\17: 50). Bestenfalls findet sich ein „hervorragender Lehrer“ (I\10: 54) der „bestimmt“ und „konsequent“ (I\1: 105), also kein „Schluffi“ (I\1: 109) ist. Benötigt würde einer, der auf vorhandene Kenntnisse aufbaut (ebd.), er soll „dran bleiben“ und „den Finger in die Wunde legen“ (I\9: 11 - 13) und auch anerkennen „wenn Jemand unbedingt will“ (I\10: 70).

Der Unterricht sollte auch auf Studiumsniveau stattfinden können (I\7: 185 - 186), bestenfalls ein zum Üben motivierendes, hohes künstlerisches Lehrniveau haben (I\8: 5), aber auf jeden Fall von einer Fachperson – beispielsweise also nicht Gesang von einem Organisten (I\19: 90) – unterrichtet werden. Mitunter soll erst der passende Hochschuldozent gefunden werden (I\18: 35), der auch andere Schüler auf dem erwarteten Niveau hat (I\18: 176).

Ebenfalls bevorzugt wird, wenn „nach einer Zeit wirklich schöne Musik“ entsteht (I\9: 18). Begeisternd wird eine konsequente musikalische Unterweisung und Kompetenz erlebt, um etwas aus einem Stück „rausholen“ zu können (I\12: 5) (I\19: 71), es zu „zergliedern“ (I\12: 29). Deutlichen Vorzug geben Laienmusiker einem Unterricht mit guter Klavierbegleitung (I\1: 130 - 131) (I\3: 27) (I\6: 334) (I\19: 71).

Ein effektives Ausdruckstraining (I\4: 30) und differenziertes Benennen von – sowie Arbeit an – Bewegungsabläufen (I\4: 108 - 110) sind erwünschte Unterrichtsinhalte. Mindestanforderung an den Unterricht sind bemerkbare Fortschritte im eigenen Spiel (I\12: 29), aber kein „Runterspielen von Etüden“ (I\13: 44), sondern bestenfalls eine differenzierte Anleitung zur Beherrschung fachtechnischer Aspekte (I\13: 46) (I\18: 35), die den gesamten Körper, auch im Haltungsaufbau, grundlegend berücksichtigen (I\19: 90). Neben dem künstlerischen Können wird auch pädagogische Kompetenz (I\13: 54) begrüßt. Oder um es mit anderen Worten auszudrücken: Es soll ein Lehrer sein, der „nicht nur Virtuosität“ will, sondern „ein Führer zur Musik, ein Anreger des Musizierens“ ist (Sterner 1978, 26).

Gerne wird von den Laienmusikern gesehen, wenn ein Lehrer auf ihre individuellen Ziele eingeht, wie „improvisieren lernen“ zu wollen (I\14: 125) und einen „sehr vielseitige[n] Unterricht mit unbekannten, kreativen und ungewohnten Vorgehensweisen“, beispielsweise „mit Tonaufnahmen und [...] Musikbearbeitung“ gestaltet und es „Spielraum“ zum Ausprobieren ohne Leistungsdruck (I\14: 58 - 60) oder „Stress“ (I\18: 93) gibt. Das Verhältnis von

Theorie und Praxis, beispielsweise beim Erlernen von Improvisation in Kursen, sollte dabei ausgewogen sein (I\16: 76). Ein willkommener Ansatz scheint es zu sein, wenn der Lehrer mit dem Schüler zusammen, auf einem auch für ihn neuen Nebeninstrument, erste Schritte im Zusammenspiel geht:

Ja [lachend], hat er, absolut [gut gemacht]. Er hatte selber- war er Neuling auf der Querflöte und wir haben dann auch so zusammen mal gespielt. Und dann ich auf dem Klavier und er auf der Querflöte und das passte irgendwie, irgendwie klappte das richtig gut. (I\14: 138 - 139)

Die Befragten genießen zwar jede seltene „Gelegenheit mit so tollen Profis zu arbeiten“ (I\6: 14), und eine Liederarbeitung auf Hochschulniveau (I\18: 50 - 53) sowie ein professioneller Liedbegleiter (I\18: 24) sind gern gesehen, aber der Lehrer sollte dennoch berücksichtigen, dass ein durchschnittlicher Laienmusiker auf Dauer kein Programm bewältigen kann, für das zwei Stunden täglich geübt werden muss und eine Offenheit auch für andere Stilrichtungen haben (I\16: 104). Wenn die erwünschten Unterrichtserfahrungen gemacht werden, ist eine hohe Kontinuität bei der Lehrerwahl zu beobachten und auch Kurse werden, nach entsprechend positiven Erfahrungen, bei denselben Dozenten bevorzugt erneut gebucht (I\6: 79 - 88).

3.2.5.2 Organisatorische und weitere Aspekte

Von den rein inhaltlichen Aspekten abgesetzt gibt es Gesichtspunkte, die überwiegend die Rahmenbedingungen von Unterricht betreffen und auf die, beispielsweise durch Musikschulverwaltungen und -leitungen, ein direkter Einfluss ausgeübt werden kann. Hierzu gehören frühzeitige Terminabsprachen bei unregelmäßig stattfindendem Unterricht (I\9: 10), die Flexibilität, den regelmäßigen Unterricht auch Vormittags (I\6: 230 - 234) und in den Schulferien (I\19: 84) nehmen zu können oder die Unterrichtsdauer ohne Zeitdruck zu gestalten – was dankbar und mit Begeisterung angenommen wird (I\2: 35).

Besonders hervorzuheben ist, dass explizit der Einzelunterricht (I\3: 188) bevorzugt wird und die Wahl der Musikschule nach dem Angebot spezieller Fächerkombinationen (I\7: 55) erfolgt. Auch Beratung zum Instrumentenkauf (I\3: 129) oder weitergehender Service sind Nebenaspekte, die genannt wurden. Ein spezieller Anspruch an den Lehrer wurde mit dem Wunsch nach räumlicher und menschlicher Nähe, die der Form nach einer kulturell orientierten Wohn- oder Hausgemeinschaft mit Künstlern entspräche, artikuliert (I\3: 112 - 113), der auch in Zusammenhang persönlicher Erwägungen mehrgenerationellen Wohnens zu sehen ist.

Die von den 19 Interviewten genannten vielfältigen, teils gehobenen Ansprüche, Lehrereigenschaften und Unterrichtsvorstellungen sind zweifellos unvollständig. Insgesamt scheinen Laienmusiker zufrieden, wenn auf sie als gesamten Menschen mit ihren bereits erworbenen

Fähigkeiten sowie ihrem musikalischen Potenzial eingegangen und es ihnen ermöglicht wird, ihre Begeisterung für das Musizieren auch auf ihrem persönlichen (sehr unterschiedlichen) Leistungsstand praktisch auszuleben.

3.3 Kammermusikpraxis erwachsener Laienmusiker

Der Begriff Kammermusik wurde in der Fragebogenerhebung in einem eher professionell-tradierten Sinne³⁰ definiert (vgl. Unverricht 1983). Um möglichst umfassende Auskunft über die musikalischen Gruppenaktivitäten zu erhalten, wurde in den Gesprächen der qualitativen Befragung indes offen gehalten, wie die Frage nach Kammermusik genau zu verstehen sei und bei Nachfrage die Faustregel des dirigentenlosen Ensemblespiels³¹ gegeben. Das Zusammenspiel in kammermusikalischen Gruppen gestalten die befragten Laienmusiker, sowohl was die Gruppenzusammenstellung als auch Ort, Häufigkeit und weitere Parameter betrifft, mehrheitlich gelegentlichsbezogen. Außerdem sind die Ansprüche und Herangehensweisen an die Umsetzung von Kammermusik sehr verschieden: Setzen manche Amateure wie selbstverständlich, analog zu „klassischen“ Berufsmusikern, ausschließlich die ernsthafte Erarbeitung komponierter kammermusikalischer Werke voraus, sind andere hingegen offen für freie Formen wie Improvisation und berichten von ihrer Teilnahme an Instrumentalkreisen mit dem Hauptziel der Freude am Zusammenspiel.

3.3.1 Querschnitt kammermusikalischer Aktivitäten

Die konkret zur Sprache gebrachten kammermusikalischen Aktivitäten der Befragten gestalten sich sehr vielfältig. Genannt werden unbetreute Kammermusikkreise mit sehr verschiedenen Teilnehmern und größerem Turnus:

Ach so und dann haben wir so einen Kammermusikkreis... [...] Der ist nicht betreut, das machen wir so für uns (I\5: 43 bzw. 106)

Wir haben verschiedenste Leute mit denen wir spielen, ja. Immer, ne. Also, beispielsweise gibt es da irgendeinen Kreis, der spielt in größeren Abständen jetzt Mitte Dezember noch mal, da treffen wir uns dann, verschiedenste Leute. (I\5: 122)

30 Vorbemerkung im Fragebogen zum Abschnitt „IV. Kammermusik: Der Begriff Kammermusik meint die üblichen kammermusikalischen Formationen (Duo, Trio, Quartett etc.), bei Klavierspielern auch vierhändiges Musizieren, bei Sängern auch Liedbegleitung.“ (s. Spiekermann 2017 b, 48)

31 Kammermusik als Ensemblespiel ohne Dirigenten, trägt v. a. Kompositionen der sogenannten Neuen Musik Rechnung, die z. T. weit über „klassische“ Duo- bis Nonettbesetzungen hinausgehen. Auch freie Formen wie Improvisation und nicht zuletzt Formen der Alten Musik wie Consorts u. a. können hierin eingeschlossen werden (s. auch <https://de.wikipedia.org/wiki/Kammermusik>).

Überraschend ist die durchscheinende Offenheit einzelner älterer Laienmusiker, wie zum Beispiel die Teilnahme an einem Vokalensemble mit dem vormaligen Schwerpunkt geistlicher Musik, das sich zunehmend auch Repertoire aus Jazz und Pop zuwendet, zeigt:

Ich hab ne Zeit lang mal im Vokalensemble in S gesungen und wir ham eigentlich, also ursprünglich viel geistliche Musik gesungen, dann auch die großen Oratorien mit der Kantorei zusammen, aber dann sind wir irgendwann auch so in diese Jazz-Pop-Schiene... so als Beiwerk sozusagen eingestiegen. Das fand ich auch sehr spannend. (I\6: 144)

Besonders verblüffende Experimentierfreude offenbart die Erwähnung eines Improvisationskurses mit Saxophonen, Bandoneon, Klarinette und Gambe (I\16: 72). Die Offenheit für derart ungewöhnliche musikalische Aktivitäten zeigt eindrucklich, dass Menschen des dritten und vierten Lebensabschnitts in höchstem Maße differenziert betrachtet werden müssen und sich auch bei zunehmendem Alter auf völlig neue Erfahrungen mit Experimentierfreude einlassen können.

Selbstverständlich gibt es unter den Befragten auch die „reinen Klassiker“, denen es um die möglichst adäquate Erarbeitung von Kammermusikwerken der „Ernsten Musik“ geht und „moderne“ Stilrichtungen eher suspekt sind:

Nur klassische. Also so ein Popchor oder Jazzchor, das ist für mich nicht so das Richtige. Das mögen andere machen und ich will es vielleicht auch mal, so en passant, hören, aber für mich ist eigentlich nur Klassik. (I\18: 75)

Einzelne Befragte hatten bereits im Vorfeld Erfahrungen mit betreutem Ensemblespiel gemacht und auf Kammermusikkursen in verschiedenen zusammengestellten Gruppen musiziert:

Also, ich habe schon mal so Musikkurse mitgemacht, wo man dann ständig im Ensemble spielt, unter unterschiedlichen Lehrern. Aber so etwas wie hier in der Hochschule noch nicht. (I\9: 7)

Andere haben das Workshopangebot der Hochschule für Musik Detmold, das anlässlich vorliegender Untersuchung für ein Wochenende angeboten wurde, als willkommenen Anlass genutzt, um vage Kammermusikpläne konkret in die Praxis umzusetzen und sei es „nur“ vierhändiges Klavierspiel:

Ähm, das ist eigentlich jetzt das erste Vierhändige, weil- weil das jetzt hier angeboten wurd. Da hab ich gesagt: Ich muss was Vierhändiges finden. Und dann hatte er mir auch was vorgeschlagen, aber das- da bin ich jetzt nicht so drauf angesprungen und hab noch mal weiter gesucht und hatte auch Angst, dass ich das dann auch nicht schaffe, wenn das zu umfänglich ist oder zu umfangreich ist. Ähm das war eigentlich jetzt das erste Mal. Ganz, ganz früher, da hab ich mal mit ner Freundin zusammen, da waren wir glaub ich so vierzehn, fünfzehn, da hatte die mal irgendwelche Tangos, die man vierhändig spielen konnte. Das ham wir mal einmal gemacht, aber sonst eigentlich nie. (I\11: 106)

Auch an diesem Beispiel zeigt sich, dass die Intention zur Kammermusik im Alter meist eine Vorgeschichte hat, die den Laienmusikern eher implizit als explizit bewusst zu sein scheint. Das Erlebnis mit vierhändigen Tangos in der Jugend mag die Wahrscheinlichkeit einer aktiven Suche dieser Erfahrung bedeutend erhöht, möglicherweise auch verursacht haben.

Ein Trompeter der wiederholt vergeblich versuchte seine Posaunenchorkollegen zu Kammermusik zu überreden, hat sich eine Möglichkeit im gelegentlichen Zusammenspiel mit einem Kirchenmusiker einer Kleinstadt seiner Region geschaffen:

[...] mit dem Organisten aus B, mit dem Herrn F, mit dem musiziere ich ab und zu mal so, wenn es nach- üben wir denn ab und zu alle 14 Tage, alle drei Wochen mal, [unverständlich] Und wenn denn da mal was anliegt [unverständlich] jo, können wir mal musizieren wir beide, nech, dass er mich auf der Orgel begleitet und ich, ich spiel dann, nech, musizier dann, nech. [...] (I\12: 70)

Einen individuellen Weg, dem Bedürfnis nach Kammermusik nachzugehen, findet einer der Laienmusiker darin, eine Notenschreibsoftware mit zufriedenstellender Klangwiedergabe als Begleitung, respektive Kammermusikergänzung seines Violinspiels zu programmieren:

Also ich äh hab dann seit... na ja, seit einigen Jahren... ein Computerprogramm, mithilfe dessen ich also jetzt Stücke... eingeben kann. Und ich schaffe mir meine Begleiter dann. Da hab ich n Pianisten nech, einen virtuellen und hab dann auch durchaus also jetzt öh, ja öh, Trioergänzungen oder Streichquartettergänzungen, da kann man durchaus ja... ganz mh schöne... also spielen für sich selber, nech. (I\13: 62)

Die passenden Kammermusikpartner und Ensembleangebote in natura wurden von ihm jedoch nicht (mehr) gefunden oder gesucht.

3.3.2 Formen des Zusammenspiels

Nicht nur die praktizierten Besetzungen der befragten Laienmusiker unterscheiden sich stark, sondern generell bewegen sich die Formen des Zusammenspiels in grundverschiedenen Sphären. Die Bandbreite geht vom Klarinettduo im Anfangsunterricht bis zum ambitionierten Beethoven-Septett, von sakraler Gebrauchsmusik auf Trompete und Orgel bis hin zum hochkulturellen Streichquartett, vom Liedgesang mit professioneller Klavierbegleitung bis zur gemischten Gruppenimprovisation mit Gambe und Saxophon.

Das vielfältige Spielen je nach Lust und Möglichkeit in wechselnden kleinen Besetzungen, die auch in der tradierten Konzertliteratur zu finden sind, stellt daher in dieser Erhebung nur eine kleine Anzahl kammermusikalischer Erscheinungsformen unter weiteren dar. Als Beispiel für gebräuchliche Formen praktizierter Laienkammermusik ab 55 Jahren stehen hier die Aktivitäten eines Laiengeigers:

Also Duett mit 2 Violinen oder Violine - Viola, Violine - Klavier und dann auch in ein bisschen größerer Besetzung, also entweder mehrere Streicher oder zusammen. Oder was

wir in letzter Zeit auch öfter gemacht haben ist Violine, Oboe, Klavier, weil ich eine Kollegin habe, die Oboe spielt. (I\17: 26)

Die Kammermusikformationen der hier befragten Laienmusiker werden häufig nach pragmatischen Erwägungen je nach Gelegenheit und Zweck des Zusammenspiels kombiniert und verändert. Ist die Musik fallweise eher Funktionsträger eines sozialen Beisammenseins, besitzt der musikalische Qualitätsanspruch selbstredend nicht die erste Priorität (I\1: 28) und könnte eher als „Community Music“ i. S. v. Kultursozialarbeit (vgl. Grosse 2016) gedeutet werden. Doch auch für das vielbeschäftigte Mitglied einer traditionellen Jazzband mit zeitweise umfangreichem Tourenplan stellt ein solches Musizieren mit einer reinen Spaßgruppe eher eine Randerscheinung dar. Auch wenn dieser Befragte selbst seine musikalischen Unternehmungen – analog der dem Fragebogen vorangestellten Definition – nicht als Kammermusik bezeichnet, sollen seine Aktivitäten in Jazzbands als Beispiele für den bunten Strauß an Möglichkeiten erwachsenen Musizierens in Gruppen genannt sein:

Kammermusik gar nicht. Also wenn man die Kammer wegstreicht und die musikalischen Formationen, dann gibt es eins, zwei, drei Bands, mit denen ich bisher gespielt habe und die letzte, mit denen ich jetzt spiele... da haben wir 1993 angefangen und... das 1993, also gut jetzt 22 Jahre. (I\1: 66 - 67) Und unsere Band ist besetzt mit Trompete, Klarinette, Saxophon und Posaune, also in der Frontline und hinten eben in der Rhythmusgruppe: Bass, Gitarre, Schlagzeug. (I\1: 77)

Neben den weit verbreiteten Duos einer Instrumentenart (I\3: 84 - 87) werden auch größere Ensembles, die nur aus einer Instrumentenart bestehen, von den Laienmusikern praktiziert:

Ja, ich [...] treffe mich auch eigentlich regelmäßig mit drei anderen Spielern, auch Klarinette, zum Quartett. (I\2: 37)

Eine weitere Auswahl, der von Interviewten genannten Formationen sind:

- Violine, Flöte und Klavier (I\4: 48),
- Gesang und Flöte (I\10: 114),
- Streichquartett (I\4: 70),
- ein Flötenkreis mit fünf bis sechs Personen, (I\5: 37 - 39),
- ein Singkreis mit 12 Leuten am Tisch (I\5: 41),
- ein Ensemble mit Klavier, zwei Cellisten, drei Geigern, zwei Bratschisten, einer Block- und Querflötistin sowie einer Flöt- und Klarinettistin (I\5: 124),
- ein Gesangsduett (I\6: 41 - 42),
- Klarinette, Gesang und Klavier (I\6: 166),
- Geige, Gambe und Klavier (I\6: 168),
- Cello im dirigentenlosen Kammerorchester (I\7: 106 - 111),

- Klavier und Gesang (I\7: 119) und
- ein Septett mit Violine, Viola, Violoncello, Kontrabass, Klarinette, Horn und Fagott (I\8: 25).

Ferner wird in vier- bis siebenköpfigen Gambenconsorts musiziert, nach Vermutung der Befragten vier- bis siebenstimmig (I\9: 11). Eine weitere Gesprächspartnerin erzählt voller Stolz von einer Solopartie als Teil des folgenden Ensembles:

Als Beispiel sag ich nur, [...] ein Quadro von Telemann in der Besetzung Oboe, Geige, Fagott, Cembalo, Blockflöte - Soloblockflöte. (I\10: 104)

Oft sind sich die Befragten gar nicht mehr bewusst, wie es zum Zusammentreffen ihrer zuweilen bunt gemischten Kammermusikbesetzungen kam und es erscheint auch nicht wichtig, solange mit Freude musiziert und noch etwas hinzugelernt werden kann:

Da gabs einfach ne Frau, die sich auch sehr auskannte und die ne Gruppe hatte... da hab ich mit der Git- also da ham wir letztendlich auch Renaissancemusik und Alte Musik gespielt, mit... mit Gamben, mit Flöten, mit Zinken, mit- also allen möglichen Instrumenten, wir warn so zehn, zwölf Leute. Und da ich ja keine Gambe konnte, hab ich Gitarre gespielt. Hab das, was man eigentlich mit der Gambe spielt, hab ich mit der Gitarre gespielt. Und wir haben uns einmal die Woche getroffen, in B und da hab ich, glaub ich, auch zwei, drei Jahre mitgespielt, also so im Ensemble gespielt. (I\16: 52)

Durch die Anmeldung mit Instrumentennennung im Vorfeld des Musizier- und Begegnungswochenendes war bereits zu ahnen, dass die Erhebungsergebnisse bei der Frage nach den Ensemblezusammenstellungen über die Mehrzahl tradierter Kammermusikkonzertbesetzungen hinausgehen würden. Die schließlich angetroffene enorme Offenheit mancher Laienmusiker und die Kreativität bei der Instrumentenkombination, nicht nur aus pragmatischen Erwägungen heraus, wurde jedoch nicht in dem Umfang erwartet:

Ich hatte auch letztes Wochenende noch mal so n Wochenende mit Impro gemacht, das war auch irgendwie vom andern Stern. Weil, das waren vier Saxophone, ein Bandoneon, eine Klarinette und ich mit der Gambe. (I\16: 72)

Manche Teilnehmer scheinen den Gruppenzusammensetzungen ihres Ensemblespiels keine Grenzen zu setzen. Besonders wenn es um spontanes, unnotiertes Zusammenspiel geht, ist es folgerichtig, sich diese Freiheit zu gewähren, denn Improvisation ist eine optimale Möglichkeit, in den verschiedensten Besetzungen zusammenzuspielen. Nicht alle Befragte aber suchen den Weg der Improvisation, um ihre kammermusikalischen Bedürfnisse mit bereits vorhandenen Instrumenten beziehungsweise in Frage kommenden Mitspielern zu kombinieren. Welche weiteren Optionen Menschen dieser Stichprobe wählen, um ihre Musikkulturvorlieben für sich und ihre Mitspieler anzupassen, soll in folgendem Exkurs berücksichtigt werden.

3.3.3 Musikliteratur und Notenmaterial

Auch für spieltechnisch fortgeschrittene Laienmusiker ist es legitim, bei der Literatúrauswahl ganz auf den Lehrer zu vertrauen (I\9: 11) (I\7: 27). Andere finden für die gewünschten weit verbreiteten Besetzungen ein großes Literaturangebot, zum Teil in Sammelbänden (I\3: 84 - 87), deren Schwierigkeitsgrad gut einzuschätzen ist oder suchen sich, mit etwas Organisationsaufwand, ihrem Werkwunsch entsprechend die passenden Mitspieler zusammen:

Dann sucht mein Mann Werke aus und- wir haben zwei Kästchen zuhause: Im einen ist für jeden Sänger ne Karte und im anderen ist für jeden Instrumentalisten ne Karte. Und dann gucken wir: Wen fragen wir? Und dann machen wir das als Projekt und da haben wir Bachkantaten und sonst was gemacht, wir kennen also wirklich viele Leute und die spielen bei uns immer gerne mit oder singen mit. Das nächste, was wir jetzt machen- mein Mann leitet das mittlerweile auch, dirigiert dann, ich spiel Flöte oder Fagott mit, je nachdem was gebraucht wird. (I\10: 102)

Bei der Vorbereitung der Studie wurde vermutet, dass für Laienensembles ein Bedarf an Bearbeitungen für ihre Besetzung bestehen könnte, was auch bestätigt wurde (vgl. Spiekermann 2017 b, 76 ff.). Als überraschend hat sich jedoch herausgestellt, dass es offensichtlich auch Laien gibt, die aufführungsreif selbst arrangieren können:

[...] da spielen wir in der Besetzung... Flöte, Oboe, Horn und Fagott und mein Mann hat Sätze aus der Zauberflöte dafür zusammengestellt. [lacht] (I\10: 188)

Doch wenn mit Freunden zusammen musiziert werden soll, deren Instrumentenkombination nicht in der vorhandenen Musikliteratur zu finden ist, ist es nur folgerichtig, die gewünschten Stücke umzuschreiben:

[...] zwei Trompeten, mein Mann spielt Horn und ich spiel Fagott, das gibts nicht, also ediert er die Stücke. (I\10: 188)

Auch wenn solche Fähigkeiten im Laienmusikerbereich (wie auch unter professionellen Musikern) nicht die Regel bilden, zeigt es einen Bedarf auf sowie die Möglichkeit, Laienmusiker in ungewöhnlichen Kammermusikbesetzungen durch professionelle Arrangements zu unterstützen.

Die Aktivitäten des arrangierenden Laien mit eigenen Ensembles zeigen, welche Fähigkeiten anziehend auf weitere Musiker wirken. Genauso anziehend können aber große Notenbestände sein, die sich offenbar relativ variabel für einen bis zu zehnköpfigen Kammermusikreis nutzen lassen (I\5: 124 - 126).

3.3.4 Kammermusik im Unterricht

Das gemeinsame Zusammenspiel mit jüngeren Schülern im Unterricht ist für viele Instrumental- und Gesangslehrer Standard. Auch kleine Ensembles zwischen den Schülern werden gele-

gentlich gebildet. Die Befragung älterer Erwachsener ergab ein ähnliches Bild, wenn dieses Thema angesprochen wurde. Die Seltenheit der Nennung lässt aber weiteres Gestaltungspotential in dieser Disziplin beziehungsweise divergierende Neigungen der Befragten vermuten.

Zunächst wird Kammermusik, wenig überraschend, auch im Gesangsunterricht der Interviewten mittels Liedbegleitung praktiziert:

[...] neben dem Gesangsunterricht ist es schon fast Hausmusik, die man da macht: Er spielt Klavier und ich singe dazu [...] (I\19: 16)

Gleichfalls wurde die Form des Partnerunterrichts genannt, die neben einer geringen Reduzierung des Unterrichtsbeitrags die Möglichkeit bietet, Formen des Zusammenspiels zu praktizieren und dazu ein fachliches Coaching zu erhalten. Die Klarinettestimmen, welche den Impuls zur Umsetzung dieses Modells gaben, spornt es zudem zu weiteren Kammermusikaktivitäten an:

[...] Wir versuchen einmal in der Woche zusammen zu spielen, dann spielen wir auch meistens nicht die Stücke, die wir im Unterricht haben, sondern sie hat zwei Bücher, wo wir dann gucken, was ist möglich. (I\3: 84 - 87)

Die Befragte profitiert dabei auch von der musikalischen Erfahrung ihrer Unterrichtspartnerin, die vor der Klarinette bereits drei andere Instrumente erlernt hat und für sie deswegen ein Garant für eine ausreichend hohe musikalische Qualität im Duospiel ist:

[...] Also [unser Lehrer betreut uns] nur im Unterricht, sonst treffen wir uns privat. Aber sie hat ja wesentlich mehr Erfahrung, sie hat ja zwölf Jahre Geige gespielt und spielt schon ewig und drei Tage Klavier. Das heißt, sie kann uns da ein bisschen begleiten, dass sie weiß, wie sich es anhören könnte. Ja, dass wir da zusammen ordentlich spielen. [...] (I\3: 138 - 141)

Dem Literaturangebot des Lehrers werden also von den erwachsenen Schülerinnen Stücke eigener Stilvorlieben als Ergänzung zur Seite gestellt.

Es werden indes auch Erfahrungen geschildert, in denen ein neu erlerntes Musikfach zunächst eine Abkehr vom bisherigen regen Kammermusikleben nach sich zieht, wie die Feststellung einer Befragten, dass ihr aktuelles Fach Gesang zur Zeit eine ungewohnt solitäre Angelegenheit im Vergleich zu mannigfaltigen Kammermusikaktivitäten auf verschiedenen Instrumenten in ihrem bisherigen Lebenslauf ist:

Ja, wir hatten immer bei uns im... Haus auch, find ich- Ja, stimmt ja, mit Cembalo hab ich viel begleitet dann. Und später dann... da hab ich immer Kreise gehabt. Sie sehen mal: Dass mit dem Musikgesang, dass ich jetzt so einsam bin, ist eigentlich eine ganz neue Geschichte. (I\18: 154)

Der Grund dafür liegt aber auch in der Umstellung auf eine neue Gesangstechnik nach einem Lehrerwechsel, verbunden mit dem eigenen Anspruch, erst gewisse Fertigkeiten erreicht zu haben, bevor gemeinsam mit anderen musiziert wird (I\18: 53 - 55).

3.3.5 Kammermusikpartner

Sehr verschiedene Ansprüche haben die Laienmusiker nicht nur an sich selbst, sondern auch an ihre Musikpartner. Doch mit wem spielen die befragten Laien eigentlich zusammen?

Ein Pool an Musikpartnern, der von manchen, aber längst nicht allen Laienmusikern genutzt wird, sind andere Schüler des eigenen Lehrers mit denen beispielsweise ein Gesangsduett gebildet wird (I\6: 39 - 42). Befragte, denen das möglich ist, musizieren auch gerne mit ihrem Ehepartner gemeinsam (vgl. I\10: 92) (I\6: 158 - 162). Der Verlust eines Ehepartners, der auch Kammermusikpartner war, kann jedoch auch dazu führen, dass kaum noch Möglichkeiten zum Zusammenspiel gesehen werden:

Und zu Anfang... hab ich noch mit meinem Mann zusammen gespielt, der ist inzwischen verstorben vor acht Jahren und... die Instrumente sind verkauft worden... und seitdem gibt es eigentlich nicht so furchtbar viel Leute, mit denen ich hier zusammen spielen kann. (I\9: 7)

Die Unabhängigkeit eines alleinstehenden Befragten in einer ländlich geprägten Umgebung verhalf bedauerlicherweise nicht zu den gewünschten Kammermusikpartnern. Seine aktive Suche und die Bereitschaft, notwendige Strecken mit dem Auto zu fahren sowie eine passende Literatursauswahl, ermöglichen ihm aber immerhin das gelegentliche Zusammenspiel mit einem Kirchenmusiker der übernächsten Kleinstadt (I\12: 41).

3.3.5.1 Mitspieler und Alter

In einem Spektrum von Anfängerfreunden bis zu Profis in der Familie zeigen die Befragten auch bei der Wahl ihrer Mitspieler eine große Spannweite, bei der die Generationszugehörigkeit eher nachrangig zu sein scheint. Ein ähnliches Alter der Mitspieler ergibt sich dennoch häufig als Begleiterscheinung des sozialen Umfeldes der Befragten (I\9: 7 - 7) (I\10: 104) (I\16: 62). Das gemeinsame Musizieren an sich sowie die musikalischen Fähigkeiten scheinen in den Augen der Befragten indes wichtiger zu sein als die unterschiedliche Lebenserfahrung der Mitspieler:

Unser Posaunist wird mittlerweile 76, der ist auch nicht mehr der Jüngsten einer, der Trompeter wird 74, ich werd nächstes Jahr 70 und... ja gut die Rhythmusfraktion ist ein bisschen jünger, unser Schlagzeuger ist der Jüngste mit 48, dann kommt unser Gitarrist und der Bassist, die liegen Anfang 50 und so weiter, nech (I\1: 121)

Dennoch gibt es ältere Menschen, denen junge Menschen als Gesellschaft erstrebenswerter erscheinen als alte Menschen:

Also was ein großartiger Nebeneffekt ist [...] in der Musik, dass [...] auch die Generationen zusammenkommen. Also in dem Ensemble, welches ich da in N habe, da gibts ganz viele junge Leute. Und es gibt überhaupt keine Berührungängste oder Grenzen oder Abschottungen oder Isolationen. Zwischen Jung und Alt! Da bist du als älterer Mensch genauso willkommen wenn die merken: Aha, der kann e bisschen was, der... ist gut, ge, der

ist geschickt, dann bist du sofort... bist sofort anerkannt. Und umgekehrt ja auch: Wenn ein junger Mensch was kann und man merkt: Aha, den kann man einsetzen. Und schon kommen die Generationen zusammen und das ist das Schöne. Ich würde also... niemals [...] in Seniorenclubs oder... oder irgendwie in der Richtung irgendwas. Ich bin doch selber alt, ich will doch zu jungen Menschen. (I\8: 91)

Auch wenn im Rahmen von Erhebungen zur Erwachsenenbildung auf mehr intergenerationale Angebote großer Wert gelegt wird (vgl. Lottmann 2013, S. 221), sind solcherlei Angebote für den Musikbereich – ebenso wie wissenschaftliche Untersuchungen dazu – noch selten; meist beziehen sie sich auf elementares Musizieren.³² Wirkliche Konzepte für Fortgeschrittene Sänger oder Instrumentalisten, die über die Zufälligkeit des Mehrgenerationenmusizierens in Chören, Orchestern, Posaunenchor und Musikcorps hinausgehen, konnten nicht ausgemacht werden, was auch für das kammermusikalische Musizieren zu gelten scheint.

In diesem Bereich gäbe es, etwa mit inter- oder intrafamiliär nutzbaren Unterrichtsangeboten des intergenerativen Kammermusizierens, ein großes Potential für Musikschulen und andere Bildungsanbieter zu nutzen.

3.3.5.2 Mitspieler und Leistung

Von großer Bedeutung beim Ensemblespiel ist für viele Teilnehmer eine optimale Passung des Leistungsstandes. Das ist beispielsweise in örtlichen Amateuorchestern nicht immer gegeben, da das Konzept mancher Laienorchestern vorsieht, dass häufig Neuankömmlinge aufgenommen werden. Insbesondere die in manchen Gegenden traditionell gepflegten Blasorchester, beispielsweise die von Schützenvereinen, verzeichnen eine hohe Fluktuation. Das ist für Laienmusiker mit dem Bedürfnis der persönlichen musikalischen Weiterentwicklung auf Dauer unbefriedigend und lässt den Wunsch nach verlässlich verfügbaren Mitspielern entstehen, die sich gleichfalls weiterentwickeln (I\2: 82). Eine optimale Möglichkeit dem entgegenzukommen wären Kammermusikensembles mit gezielt ausgewählten Mitspielern oder Arrangements, die mit Einzelstimmen divergierender Schwierigkeitsgrade auf die jeweilige Heterogenität des Ensembles zugeschnitten sind.

3.3.5.3 Kammermusik mit der Familie

Zumindest bewährte Mitspieler finden sich oft innerhalb der Familien. Laienmusiker, die in ihrer Kindheit zahlreiche positiv besetzte Kammermusikaktivitäten erlebten, investieren offenbar auch im Alter noch viel in diese Form des Zusammenspiels, nach Möglichkeit in selber Besetzung wie damals. Eine Befragte mit mehreren Geschwistern schildert, wie die heute

³² z. B. Werner, Christian G. (2010): Dialog auf Augenhöhe. Klingende Brücken zwischen Jung und Alt. Essen: Die Blaue Eule oder Jekic, Angelika: Unter 7 - Über 70. Ein generationenübergreifendes Musikkonzept für Kinder im Vorschulalter und Senioren. Schott

über halb Deutschland verteilte Familie bei Anlässen die gemeinsame Hausmusikkultur aufrecht zu erhalten versucht. Aufgrund der knapp bemessenen Zeit während dieser raren Treffen, wird im Vorfeld verabredet was gespielt wird, es werden Noten verschickt und so gut wie möglich vorbereitet, um kurz vor dem Anlass ohne viel Probenzeit sogleich eine zufriedenstellende Kammermusik zusammensetzen zu können, manchmal unter Mithilfe einer angeheirateten Berufsmusikerin (I\18: 42 - 43).

Unterschiedliche Leistungsstände werden innerhalb einer Familie mit anderen Augen gesehen, es scheint das Umfeld zu sein, in dem bestenfalls ungezwungen aus Freude musiziert wird (I\6: 259 - 290) und wie selbstverständlich Berufsmusiker mit Laien spielen:

Wenn ich meine Schwester besuche, [...] dann nehme ich immer meine Geige mit und hoffe, dass wir Zeit finden, auch noch was zusammen zu spielen. Weil, das macht großen Spaß mit den versierten Leuten. Da fühle ich mich immer gut aufgehoben oder mitgenommen, so. (I\4: 48)

3.3.5.4 Kammermusik mit Berufsmusikern

Generell bringen Laienmusiker Berufsmusikern einen hohen Vertrauensvorschuss entgegen und halten bei Zufriedenheit langjährige Treue, sodass sich eine Verbundenheit entwickelt, die über ein Dienstleistungsverhältnis deutlich hinausgeht:

Wir hatten [...] ein Bläserquintett, bestimmt 15 Jahre, da war der [...] Fagottist vom Theater, [...] der hat dann natürlich gesagt wo es langgeht. [...] Das hat auch viel Spaß gemacht, ja. Der hat da auch richtig Zug reingemacht. (I\18: 133 - 135)

Bieten sich Gelegenheiten, mit Berufsmusikern aus dem Familienkreis oder anderweitigen persönlichen Umfeld zusammen zu musizieren, werden sie genutzt, um in den Genuss professioneller Begleitung zu kommen:

Ich hab also mal eher so ein kleines Hauskonzert gegeben. Weil ne amerikanische Verwandte... ja, die also Musikerin ist und Studenten unterrichtet in T, die war hier [...], da hat sie irgendwie so n Meisterkurs gegeben[...] [...] wir haben uns total verstanden, finden uns auch sympathisch und die hat dann also Klavier gespielt und [...] [e]igentlich wollt ich nur n paar Stücke singen, von Mozart n bisschen was aus der Zauberflöte und sowas und auch von Dvorak. Und da hat sich dann also... eineinviertel Stunden Minikonzert ergeben, weil ich sagte: Weißte noch was oder... ? Ja, das noch! Und [...] da hammer dann schön Musik gemacht. Also sowas Spontanes find ich prima, ja. (I\19: 48 - 50)

Diese Präferenz verwandter oder persönlich gut bekannter professioneller Kammermusikpartner fügt sich kohärent in die bisherigen Feststellungen zur Persönlichkeit des (Kammermusik-)Lehrers ein. Hinzu kommt die Beobachtung, wie essenziell eine Empfehlung des Lehrers durch Laienmusikerkollegen sein kann, um überhaupt als Kammermusikcoach angefragt zu werden (I\6: 310 - 314).

Abschließend kann konstatiert werden, dass die professionelle Begleitung Laienmusikern Sicherheit und musikalischen Ansporn gibt und sie ihr eigenes Spiel dadurch unmittelbar veredelt sehen (I\4: 48).

3.3.5.5 Probenverständigung und Zielorientierung

Einige Laienmusiker legen besonderen Wert auf die Kommunikation unter den gemeinsam Musizierenden, eine gute gemeinsame Verständigungsebene sowie Konsens über das Übe- und Probenengagement. Wenn über diese Aspekte Unklarheit herrscht, kann es schwierig bis unmöglich sein, dass eine (Kammer-)Musikgruppe effektiv zusammenarbeitet:

[...] man kann nicht mit jeder Gruppe wirklich... arbeiten. Also das finde ich manchmal irgendwie ein bisschen schwierig. [...] Und das macht immer Freude, wenn man Leute hat, mit denen man wirklich irgendwie üben kann. Und man sagt: 'Eh, guck mal, lass uns das mal machen.' (I\5: 98 - 100)

Die Zielorientierung des Musizierens besonders ernsthaft engagierter Laienmusiker mündet schließlich schon bei Proben in die Forderung: „Jeder muss hundertprozentig vorbereitet sein [...]“ (I\8: 67). Andere wollen dort zumindest musikalisch etwas erreichen (I\5: 100 - 104). Nur auf diese Weise sehen kammermusizierende Laien ihr Hauptziel „[...] gemeinsam Musik zu machen“ (I\16: 67 - 68) sichergestellt.

3.3.5.6 Mediale Ergänzung

Es gibt demgegenüber auch andere Möglichkeiten, dem Bedürfnis nach Kammermusik zu begegnen. Ein Befragter, der in der Vergangenheit hin und wieder Enttäuschungen mit diversen Kammermusikensembles erlebte, programmiert sich inzwischen mit einer Notenschreibsoftware seine Klavierbegleitung oder Streichquartettergänzungen selbst. Die Klangqualität dieser virtuellen Kammermusik stellt ihn nach eigenem Bekunden zufrieden (I\13: 62). Ein weiterer Laienmusiker nimmt einen ähnlichen Weg, wenn er gelegentlich bei „Anlässen“ auftritt und auf eine Play-Along-CD-Begleitung zurückgreift, die es für eine Reihe von Stücken käuflich zu erwerben gibt (I\17: 24).³³ Im Rahmen der Interviews äußerten vier männliche Befragte, Software oder CDs zu benutzen, zwei davon allerdings nur zu Übungszwecken (z.B. I\1: 81). Zwischenmenschliche Begegnung scheint für viele Befragte ein Motiv für Kammermusik zu sein, manche männlichen Laienmusiker hingegen bevorzugen hin und wieder medialen Ersatz, einzelne sogar dauerhaft.

³³ Bereits in den 1970ern werden Wergo-Schallplatten namens „Music minus one“ vertrieben (Stern 1978, 172)

3.3.5.7 Soziale Beziehungen und Kammermusik

Um den unterschiedlichen Ansichten der Laienmusiker bezüglich des Aspekts sozialer Beziehungen im Rahmen musikalischer Aktivitäten gerecht zu werden, empfiehlt sich eine Differenzierung. Gesunde Individuen pflegen in vielerlei Weise zwischenmenschliche Beziehungen, bei denen „Denken, Handeln oder Fühlen gegenseitig aufeinander bezogen“³⁴ sind. Beim Musizieren sind idealerweise alle drei genannten Aspekte beteiligt, weshalb hier der reine Akt des gemeinsamen Musizierens (den Anderen hören, ihm zuspiesen, sein Spiel intuitiv deuten) zur Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen im weiteren Sinne gezählt werden soll.³⁵ Diesen rein musikzentrierten Aspekt sozialer Beziehungen scheinen viele kammermusizierende Laien zu suchen. Dabei schätzen einige besonders das Phänomen nonverbaler Kommunikation, um im gemeinsamen Musizieren den Anderen und sich selbst zu erfahren:

Im Grunde gehts darum, wirklich in den eigenen - und das ist auch mein... Bestreben, in meinen eignen Ausdruck zu kommen. Also das, was ich empfinde und fühle, musikalisch in Ausdruck zu bringen. [...] mein... Ziel ist eigentlich mehr in diese Richtung, mit Improvis- also mit anderen Menschen über die Instrumente Gespräche zu führen, in Kontakt zu kommen, zu kommunizieren. (I\16: 68)

Eine Inanspruchnahme des Musizierens für die Anbahnung und Pflege sozialer Beziehungen neben dem genannten musikalischen Aspekt käme für diese Befragtengruppe sicher nicht in Frage (I\2: 63) (I\8: 91), private Treffen neben dem Musizieren gibt es bei ihnen kaum (I\4: 76) (I\9: 10). Dennoch muss vermutet werden, dass auch diese Laienmusiker neben dem Musizieren auf weiteren Ebenen kommunizieren, beispielsweise Gespräche mit ihren Musikpartnern führen oder im Anschluss an Konzert oder Probe noch gesellig zusammensitzen:

Nein, also mit dem Pianisten bezieht sich das ausschließlich auf die Musik und mit dem Kammerorchester, ja da treffen wir uns nach dem Orchester manchmal zu nem netten Schoppen [lacht], [...] (I\7: 128)

Hierbei zeigt sich, dass die Grenzen in der Praxis fließend verlaufen und ein gemeinsames Ausklingen musikalischer Aktivität, selbstverständlich auch die Beziehungspflege über gemeinsames Essen und Trinken sowie verbale Kommunikation beinhalten kann, die nicht ausschließlich Musik zum Thema hat:

[...] wir ham das [Ensemble] grade angefangen und da gings schon wirklich um... gemeinsam Musik machen. Natürlich sitzt man danach dann auch noch zusammen und trinkt ein Gläschen Wein und redet oder so, ne? Aber das Eigentliche ist schon wirklich die Musik. [...] [in den Gesprächen] hängen [wir] nicht nur an der Musik, es wird dann auch schon über anderes gesprochen. (I\6: 206 - 210)

Selbst wenn die reine Freude am Musizieren ohne aufführungsorientierten Leistungsanspruch betont wird (I\6: 290), geht es den Befragten nach eigenem Bekunden dennoch zuvorderst um

34 vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Soziale_Beziehung [abgerufen am 20.03.2017]

35 Der bereits umgangssprachlich unscharfe Begriff „soziale Kontakte“ sollte m. E. vermieden werden.

die Musik. Im nahtlosen Verlauf der Fokussierung sozialer und sachlicher Motive, bewegt sich die Mehrzahl der Kammermusikliebhaber demnach in einem dialogischen Kompromiss beider Bedürfnisse:

[Musik h]at einen hohen Stellenwert für mich. Eben auch, weil ich das Zusammenspiel so sehr schätze. [...] DAS finde ich so toll. Also es ist jetzt nicht nur ein Soloinstrument für mich, sondern wirklich ein Instrument zum sich mit Anderen Treffen und mit Anderen Musik Machen. Das finde ich schön. (I\9: 14)

Ich möchte gern [...] vor allen Dingen auch Musik mit anderen Menschen machen. [...] [B]eim Klavier war ich immer sehr alleine, dacht ich. Ich möcht mit Andern Musik machen und nich alleine. Und- also grade die Kommunikation über das Instrument, über die Musik, das find ich grad so spannend und das... das möcht ich. (I\16: 122 - 123)

Das Erleben von Verbundenheit und Gemeinschaft im gemeinsamen (musikalischen) Tun ist für Laienmusiker offenkundig eine grundlegende Triebfeder. Ein Gemeinschaftsbedürfnis besteht zwar unzweifelhaft auch immer wieder ohne musikalische Aktivität, aber vielen Befragten nach nie ohne den Rahmen des gemeinsamen Musizierens. Mit anderen Worten: Wenn gemeinsam musiziert wurde, ist ein fruchtbarer Nährboden für (inniger verbundene) Gemeinschaft und möglicherweise sogar Freundschaft geschaffen. Daneben gibt es aber auch Laienmusiker, die zwischenmenschliche Beziehungen sowohl im Rahmen ihrer musikalischen Aktivitäten als auch darüber hinaus aufbauen und pflegen, wie das Duo, das sich innerhalb einer bereits bestehenden Freundschaft mit dem Beginn des Partnerunterrichts konstituierte (I\15: 44).

Musik als Begleiterscheinung eines geselligen Beisammenseins kommt natürlich auch im Leben von Laienmusikern vor, wenn sie Gemeinschaft mit Menschen haben, die zum Beispiel mit Gitarre und Mundharmonika Musik ausschließlich als Funktionsträger gemeinschaftlicher Verbundenheit praktizieren (I\1: 28), dabei werden Leistung und Qualität fraglos zu gänzlich nachrangigen Faktoren. Gegen solche Formen des sozial fokussierten Musizierens grenzen sich manche Laienmusiker deutlich ab. Zum Beispiel Sänger, die nicht in (regelmäßige) kammermusikalische Aktivitäten eingebunden sind, äußern sich eher ziel- und sachorientiert:

Ich brauch jetzt keine neuen Kontakte knüpfen für irgendwas. Ja? Die, die ich habe reichen mir. [...] (I\18: 151)

[...] im Kirchenchor auch mal so einmal die Woche, aber das war irgendwie so mehr n soziales Miteinander als n musikalisches Miteinander. (I\19: 42 - 44)

Die Unterschiede in der inhaltlichen Fokussierung zwischen Laienmusikern führen letztlich auch dazu, dass sie Gruppen verlassen und sich Musizierpartner mit ähnlichen Vorstellungen suchen (ebd.).

Einzelne Befragte haben neben dem Hauptaspekt der Musik darüber hinaus noch andere Schöne Künste im Blick, bei denen sich gemeinsam schöpferisch aktiv sein lässt:

Etwas gemeinsam tun- man kann auch gemeinsam spazieren gehen oder gemeinsam Bücher lesen oder sonst was und weil Musik- ja, das sind Kunstwerke und man darf sich dran beteiligen sie zu verwirklichen. [...] Es... etwas schaffen, was schön ist... macht sehr zufrieden, ist beglückend, gibt gute menschliche Begegnungen wobei die Altersspanne wirklich sehr weit ist und... macht zufrieden. (I\10: 196 - 198)

Hieran ist eine auf kreatives Schaffen gerichtete Motivation sozialer Beziehung deutlich abzulesen. Die (Kammer-)Musik (oder die Schönen Künste) dient jenen Befragten zufolge als zwischenmenschliche Verständigungsbasis befriedigender sozialer Beziehungen. Ähnliches ist von Hochbegabten (Kindern) bekannt, welche soziale Beziehungen ebenso lieber mit „Personen [...] funktional gleichartiger Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten“ eingehen (Stapf 2010, 234). Eine interessengeleitete Beziehungsfähigkeit spiegelt sich bei Hochbegabten in der Gestaltung des Freundeskreises (vgl. Stapf, 243 ff.) und ließ sich auch unter kammermusikaffinen Laienmusikern erheben:

Ja. Ein weiterer Aspekt kommt hinzu, ein menschlicher: Wenn ich in meinen Freundeskreis blicke, da hab ich ganz wenige Freunde, schon einige, aber ganz wenige, aus dem beruflichen Umfeld. Die meisten hab ich durch die Musik. (I\8: 38)

Gemeinsames Musizieren befriedigt also mehrere Bedürfnisse zugleich: Geistige Anregung, soziale Interaktion, gemeinsames Kreieren u. v. a. m. Für die Laienmusiker selbst ist hauptsächlich bedeutsam, ob sie ihre musikalischen Bedürfnisse mit Menschen ähnlicher Vorstellung praktizieren können.

3.3.5.8 Leistungsanspruch

Um sich selbst eine befriedigende Ausübung ihres Hobbys zu gewährleisten, nehmen manche Laienmusiker große Anforderungen an ihre Leistung und Lebensgestaltung in Kauf:

Also, dass man jetzt sagt: Hör mal, man will keinem Anspruch gerecht werden! Und: „Des geht schon!“ Und so weiter. „Und wir spielen des.“ Sondern- Also dis, dis mag ich nicht. Ich war lange Zeit in einem Quartett in M, da bin ich immer 100 Kilometer gefahren, ge, zu jedem Termin, die waren so streng, dass die gesagt haben: „Jeder muss hundertprozentig vorbereitet sein zu diesem Quartett-Termin. Denn des vom Blatt zu spielen und so schlecht und recht eben nur abzuliefern, das geht nicht. Sondern wir wollen es ordentlich spielen, nur daran haben wir eine Freude.“ Also diese Ansicht teile ich schon, man muss es ordentlich spielen. (I\8: 67)

Die Erklärung, dass nur das entsprechend qualitätsvolle Spiel Freude bereite, ist ein weiteres Statement, mit dem Laien die Freude an der Sache, nämlich anspruchsvolle Musik adäquat zu erarbeiten, höher schätzen als die Freude daran, etwas gemeinsam zu tun. Diese anspruchsvolle Haltung kann andererseits auch als Mittel der Distinktion gegenüber sozial niedriger situierte Teilnehmer kulturellen Lebens, wie es im 19. Jahrhundert gesellschaftliche Norm war

(vgl. Müller 2015, 8 f.) gewertet werden. Wenn man bedenkt, dass einige Laienmusiker die Enkelgeneration von Menschen bilden, die im Geiste der kulturellen Blütezeit des ausgehenden 19. Jahrhunderts aufgewachsen sind, liegt ein direkter Zusammenhang nahe. Besonders Familien, die in der kulturellen Hierarchie des öffentlichen Kulturlebens mit der Veranstaltung eindrucksvoller Hauskonzerte oder den beflissen Instrumente lernenden Kindern Erhabenheit demonstrieren konnten, mussten Wert auf den Erhalt des Status mit der Weitergabe an die nächste Generation legen.

Die geistige Gesellschaftsordnung und Verhaltensweisen des ausgehenden 19. Jahrhunderts stehen in Konflikt mit heutigen Gesellschafts- und Wertvorstellungen. Das lässt eine Gratwanderung zwischen berechtigtem Leistungsanspruch und Leistungsbeurteilung, zwischen Selbstvertrauen und Selbstüberschätzung, zwischen Exklusivität und Ausgrenzung beobachten, die dabei nicht immer zu einer austarierten Harmonie zwischen den Ansichten führen kann. Manchen älteren Menschen scheint es aufgrund ihrer Lebenssituation und -erfahrung leichter zu fallen, Meinungen offen zu vertreten, die den Wertvorstellungen der Gesellschaft nicht (mehr) entsprechen. Dazu gehört auch zu fordern, dass „[...] es auch ein gewisses Auswahlkriterium vorher geben [...] muss“ mit konkretem Bezug auf einen anderen Workshopteilnehmer. Auch die deutliche Stellungnahme für ein musikalisch anspruchsvolles Musizieren und gegen Musikausübung als Feigenblatt für die Suche sozialer Kontakte, kann dementsprechend eingeordnet werden:

Dieses so Dahin-Musizieren- ich hatte über Jahre immer wieder Anfragen von so Blockflötenkreisen und sowas. Ging für mich gar nicht, Blockflöten... wenn sie nicht grad so in diesem Oktett wie damals mit meinem Bruder geführt sind, ganz stringent und sauber und richtig mit toller Musik nur und Palestrina und so und dann eben zu so nem Wettbewerb und so abliefern, dann geht das für mich gar nicht. Also, die Zeit hab ich auch gar nicht und das ist mir nicht wichtig genug, dass ich da so ein bisschen trällere und dann Tee trinke irgendwie, also das ist alles nicht meine Welt. Das klingt jetzt ein bisschen arrogant, bin ich eigentlich nicht aber ich hab n andern... (I\18: 149)

Mit einer gelegentlich anzutreffenden Selbstüberschätzung mancher Laien wird ein weiteres kritisches Thema angesprochen. Dieses Thema ist auch aus persönlichen Berichten von Instrumentalpädagogen, die mit Laien in größeren Ensembles zusammenarbeiten, bekannt. Eine optimale Lösung für ein harmonisches Miteinander von Laienmusikern mit hohen Fertigkeiten und den eher ambitionierten zu finden, ist in solchen Situationen eine Herausforderung:

[...] Also, es kann jetzt nicht nur sein, dass man meint man ist gut, was viele Laien meinen, das ist leider was, was ich kritisiere, dass die Begeisterung für die Musik sich darin äußert, dass sie meinen, sie könnten das alle spielen und dann irgendwelche Konzerte da sich vorknöpfen wo sie sich völlig mit aufhängen, das find ich geht so nicht. [...] Wenn es

einzelnen ist, ist es ja ok, dann muss der Lehrer sich damit abfinden was da kommt, dann tut er mir auch leid. [...] (I\18: 61)

Anfänger ihres Musikfaches sind hingegen genügsam und wären oft schon zufrieden, wenn sie Menschen ihres Umfeldes vom gemeinsamen Musizieren überzeugen könnten:

Zwei Söhne haben Freundinnen, die haben Querflöte gespielt und [...] ich versuche sie immer zu motivieren [...] das fänd ich total super, wenn man da zusammen spielen könnte. Aber zu viel schubsen darf man dann auch nicht, dann wirds gar nichts. Entwickelt sich. (I\3: 155)

Letztlich scheint ein situativer Wechsel des Anspruches für die meisten Laienmusiker eine zufriedenstellende Handlungsoption zu sein:

Also, wenn man mit Menschen arbeitet die Musik studiert haben, bekommt man natürlich andere Anregungen. Und hat auch einfach mehr Außenkontrolle und mehr... ja, das ist schon ne tolle Qualität. Aber ich finde es, also auch schön, eben sich einfach mal so zusammen zu tun und nur aus Spaß so zusammen zu musizieren. Auch wenn das Ergebnis nicht ganz so perfekt ist. (I\6: 290)

Und eine intrinsische Motivation, wie Freude („Spaß“) am Tun (Musizieren) selbst, lässt sich mit Sicherheit für alle Interviewten konstatieren, andernfalls würden sie die finanziellen, zeitlichen und organisatorischen Investitionen nicht auf sich nehmen. Schließlich betonen sie, dass es keinen Zwang und Druck gibt, außer ihrem eigenen Bedürfnis nach Musik.

3.4 Beziehungsnetzwerk für Kammermusik

Die Beziehungsnetzwerke von Kammermusik spielenden Laienmusikern ab 55 Jahren sind ebenso verschieden wie die Menschen in diesen Netzwerken. Sie unterscheiden sich von den Netzwerken nicht musizierender Altersgenossen vor allen Dingen in ihrem Zweck des gemeinsamen Musizierens.

Die bereits genannten familiären Kammermusikverbindungen bedürfen zwar keiner Erläuterung des Kennenlernens, es ist aber anzumerken, dass es auch innerhalb der kleinen Stichprobe (N=19) dieser Befragung eine singuläre Besonderheit darstellt, wenn diese Möglichkeit des Musizierens über die gesamte Lebensspanne aufrecht erhalten wird. Umso mehr, als die Befragte nach eigenem Bekunden genug Kontakte besitzt (I\18: 154) und keine weiteren braucht (I\18: 151). Dennoch sind Kammermusikpartner mit hohen Fertigkeiten so begehrt, dass innerhalb der Familie sogar die „Übernahme“ eines Kammermusikpartners vereinbart wurde, als dieser umzog (I\18: 156). Neben der Kammermusikpflege mit den Geschwistern ist dieser Befragten auch die regelmäßige Pflege gesellschaftlicher Veranstaltungen im eigenen Haus wohlvertraut und wird heute in adaptierter Weise fortgeführt. Gäste solcher Anlässe mit

musikalischen Darbietungen waren zum Beispiel internationale Geschäftspartner des Vaters, mit ihren ebenfalls musizierenden Kindern (I\18: 164).

Die Eltern besitzen, neben der musikalischen Entwicklung, großen Einfluss auf die Art der Gestaltung kammermusikalischer Beziehungen. Das gilt auch und insbesondere für Menschen, deren Eltern Berufsmusiker sind, die Richtung und Konsequenz des Einflusses kann dabei sehr verschieden sein. Einen biografischen Einblick gewährte die Tochter von Berufsmusikern mit der Schilderung des schwierigen Weges ihr Wunschinstrument, dasselbe wie Vater und Schwester und nicht, wie es eigentlich vorgesehen war, das der Mutter zu erlernen. Ihren Wunsch erfüllte sie sich erst im mittleren Erwachsenenalter auf Anregung ihres Ehegatten und ihrer Nachbarin, die schließlich auch zu Kammermusikpartnern wurden (I\9: 7). Sind musikalische Beziehungen dieser Art, ähnlich denen der Herkunftsfamilie, eher „glücklichen Fügungen“ im biografischen Verlauf zuzuordnen, wird die Teilnahme an Kursen oder Musikfreizeiten oft ganz bewusst genutzt, um Beziehungen zu knüpfen (I\6: 292) und (weitere) Ensembles zusammenzustellen, die sich später zum privaten Musizieren wiedertreffen:

Und wenn man da einmal in irgend so einem Kreis drin ist, dann... Also jetzt- [die Dame] war also zusammen mit Einer, die wir vom gleichen Kurs kennen, beim vorletzten Wochenende bei uns zu Besuch und da haben wir Musik gemacht. Also dann haben wir uns da kennengelernt, die eine kommt aus Düsseldorf und sie aus Bielefeld und die sind dann zu uns gekommen, [...] da machen wir häufiger mal was. (I\5: 64)

Größere Entfernungen sind für ein Beziehungsnetzwerk zur Verwirklichung erfüllender Kammermusikerlebnisse bei Laienmusikern keine Seltenheit. Weit wichtiger als die örtliche Nähe ist den Befragten aber die passende Wahl der Kammermusikpartner (s. Kapitel 3.3.5). Neben Musikpartnern mit adäquatem Leistungsstand kann beispielsweise auch ein Musiklehrer mit außergewöhnlich großem Notenbestand zum kammermusikalischen Knotenpunkt eines Beziehungsnetzwerks werden, der einen bis zu zehnköpfigen Kammermusikkreis entstehen lässt (I\5: 124 - 126).

Auch Musikveranstaltungen, die nichts mit Kammermusik zu tun haben, werden von Laienmusikern genutzt um kammermusikalisch weiterführende Beziehungen zu knüpfen, wie beispielsweise eine Projektchorveranstaltung, auf der eine Mitsängerin im Gespräch den Anstoß zur Teilnahme an einer Musikfreizeit gibt (I\6: 95 - 110) auf der schließlich weitere Kammermusikpartner kennengelernt werden (I\6: 292). Das neu entstandene Ensemble nimmt in der Folge gegebenenfalls wieder an einem Kammermusikkurs teil und es wird erwogen, gemeinsam den Unterricht eines Mitspielers zu besuchen (I\6: 310 - 314). Informelle Empfehlungen und Informationen über Kammermusiklehrer sind hierbei zweifellos von eminenter

Bedeutung, denn von sich aus an eine Institution wie die Hochschule für Musik heranzutreten, wagen Laienmusiker i. d. R. nicht (ebd.).

Einigen Laienmusikern reichen, entgegen einer gezielten Suche nach Kammermusikpartnern, die Gelegenheiten, welche sich nebenbei ergeben (I\19: 52).

Auch während des Musizier- und Begegnungswochenendes „55+“ sind natürlich neue Kontakte entstanden oder es trafen sich Laienmusiker, welche sich bereits kannten und sich unabhängig voneinander angemeldet hatten (I\7: 128 - 132). Außerdem vernetzen Berufsmusiker – auch an Musikschulen – die Laienmusiker für Kammermusik (I\7: 133 - 138).

3.5 Auftritte – gesucht und gemieden

Vorspielen ist ein natürlicher und regelmäßiger Bestandteil des Musizierens vieler Laienmusiker (I\10: 92). Diese gehen daher davon aus, dass fast jeder „Musikant“ auch vorspielen will (I\8: 65). Diese Sichtweise wurde durch das Mitwirken fast aller Teilnehmer im Abschlusskonzert des Workshops bestätigt, sogar Vorfreude darauf konnte in der qualitativen Befragung erhoben werden (I\17: 58). Gegenteilige Äußerungen sind im folgenden Abschnitt aber gleichfalls zu erfahren.

3.5.1 Welche Auftrittsmöglichkeiten wollen Laienmusiker wahrnehmen?

Eine Kultur regelmäßiger Auftritte scheint am ehesten in Musikschulen selbstverständlich zu sein (I\5: 42 - 43) (I\7: 162), umtriebige Laien finden für ihren Blockflöten- oder Singkreis aber auch Auftrittsmöglichkeiten bei privaten Veranstaltungen (ebd.) sowie für ihren Kammermusikkreis im Altenheim, auf Weihnachtsfeiern oder mit entsprechenden Beziehungen sogar im Ausland (I\5: 49). Auch kleine halböffentliche Auftritte in ungezwungener freundlicher Atmosphäre und überschaubarem Rahmen (I\3: 180), bei Anlässen in Verwandtschaft oder Freundeskreis (I\18: 39) sowie im Rahmen einer Kleinkunstabt, die von einer Mitspielerin betrieben wird (I\5: 51), werden als positiv erlebte Auftrittsmöglichkeiten benannt.

Weitere Befragte berichten von Schülerkonzerten ihrer Privatlehrer, welche die Laienmusiker zwar als Möglichkeit sich auszuprobieren wahrnehmen, generell aber das interne Spielen im Ensemble bevorzugen (I\6: 181 - 182) und Auftritte möglichst vermeiden (I\9: 18). Mehr Interesse zur Mitwirkung hingegen weckte offenbar die Aufführung eines künstlerisch anspruchsvollen Werkes, dessen Abschnitte auf mehrere Amateure aufgeteilt und von einer vom Lehrer engagierten Pianistin begleitet wurden (I\6: 330 - 332). Wenn hingegen niemals

Unterricht über einen längeren Zeitraum erhalten und demzufolge auch kein Vorspielbedürfnis entwickelt werden konnte, sind keinerlei Auftritte zu verzeichnen (I\13: 81 - 84).

Interviewte, die erst seit anderthalb Jahren an der Musikschule ihr Instrument spielen, nehmen zwar noch nicht an Vorspielen teil (I\15: 49 - 50), geben aber in Erwartung dessen leichte Nervosität zu Protokoll (I\15: 51 - 52), obwohl sie bereits öffentliche Auftritte mit kleinen musikalischen Beiträgen im kirchlichen Rahmen absolviert haben (I\15: 58).

Fortgeschrittene Laienmusiker mit hohem Bedürfnis solistisch aufzutreten gestalten Konzerte, bis auf die Literatúrauswahl und etwas Hilfe bei der Erarbeitung, einschließlich dem Engagement eines professionellen Begleiters, vollständig alleine (I\7: 27).

Kammermusizierende Amateure können jedoch auch selbst als regelmäßige Konzertveranstalter auftreten und Initiatoren mehrerer Konzertreihen an verschiedenen Veranstaltungsorten werden, die sie selbst regelmäßig bespielen (I\10: 92 - 102 bzw. 114), wobei in diesen Fällen besonders die Beherrschung mehrerer Instrumente mit regelmäßigen, selbst organisierten Auftritten die Grenze zu Berufsmusikern tangiert.

Den Rahmen selbst organisierter Auftritte kann indes auch ein spontanes Hauskonzert im eigenen Wohnzimmer, unter Einbezug verwandter Berufsmusiker bilden (I\19: 48), die möglicherweise ebenfalls schätzen, in einer traulichen Atmosphäre musizieren zu können.

3.5.2 Auftrittsangst und Strategien

Auftrittsängste unter Berufs- oder semiprofessionellen Musikern sind bereits in verschiedenen Untersuchungen thematisiert worden (vgl. Hemming 2002). Auch kammermusizierende Laien, die vor Publikum auftreten, kennen das Phänomen des „Lampenfiebers“ aus eigener Erfahrung (I\3: 1). Befragte sprachen beispielsweise sehr offen über „total[e]“ Aufregung (I\2: 89 - 93), die aber bereits im Laufe des Musizier- und Begegnungswochenendes mit Angeboten wie Auftrittstraining und Bühnenpräsenz Linderung erfuhr (I\3: 1 – 5). Dabei ist diesen Teilnehmern bewusst, dass ein einziges Coaching dieser Art nicht ausreicht, um nachhaltig etwas gegen Auftrittsangst zu bewirken (I\4: 106).

Weitere Strategien, die Laienmusiker als hilfreich bei Aufregung erlebt haben, sind probeweises Vorspielen in kleinerer Runde (I\2: 93 - 95) und Auftritte im wohlwollenden Freundeskreis, z. B. bei Anlässen wie Hochzeiten (I\18: 139).

Selbst ein tourender Laienmusiker mit zahlreichen Auftritten (I\1: 119) kann in einem fremden Umfeld oder mit ungewohnter Literatur und Spielweise plötzlich wieder „hochgradig nervös“ werden (I\1: 90). Als Strategie damit umzugehen schildert der Befragte, wie er im Vorfeld von Auftritten eine positive Perspektive einzunehmen versucht (I\1: 145). Um mit

„verpatzten“ Gruppenauftritten umzugehen, erachtet er es als wichtig, im Anschluss eine Feedbackrunde einzuberufen (I\1: 139) und sich für die nächsten Auftritte mit besserer Vorbereitung der kreativen Übergangsmoderationen noch besser zu wappnen (I\1: 146).

Mögen sich manche Laienmusiker am sichersten in der Improvisation fühlen, ist diese Spielform für andere, trotz Wunsch zu improvisieren, eine große Herausforderung, weil im Anfangsunterricht sehr streng auf eine notengetreue „Interpretation“ geachtet wurde (I\5: 58 - 62).

Der Weg zum Spielen vor Anderen ist für manche Amateure mit so viel Überwindung verbunden, dass sie bei einem (Wieder-)Einstieg ins Instrumentalspiel zunächst vor der eigenen Familie verborgen üben, bis sie solche Hemmungen schließlich überwinden können und sich sogar zu üben trauen, wenn Freunde der Kinder im Haus sind:

Ich hab nur gespielt, wenn keiner zu Hause war. Und das hat sich so nach und nach dann gesteigert. Irgendwann hab ich mich dran gewöhnt, na gut, dann solls doch die Familie auch hören, die werden schon nichts sagen. Die ham auch nix gesagt. Und irgendwann [war die] Tür nur angelehnt und so hat sich das gesteigert. Irgendwann wars auch egal, wenn Freunde von den Kindern da waren und irgendwann wars mir ganz egal. (I\11: 42).

Eine vorerst letzte innere Hürde stellte für jene Befragte die Entscheidung dar, vor einer Lehrerin zu spielen (I\11: 42). An Auftritte jedoch, sagte sie: „[...] wage ich nicht [...] zu denken.“ (I\11: 161 - 162).

Die Strategie der Publikumsvermeidung kann sich auch ganz gezielt gegen weiter entwickelte Musiker, kritisch-fachkundige Zuhörer oder wenig wertschätzende Menschen richten (I\18: 45), zu denen unter Umständen auch der eigene Ehepartner gehört (I\18: 162). Andere wiederum fühlen sich sicher genug, um auf privaten Feiern sogar vor anwesenden Berufsmusikern zu singen, deren Lob anschließend gerne entgegengenommen wird (I\19: 48). Ebenso erwähnenswert ist die Erfahrung, dass Nervosität in größeren Gruppen wie Orchestern oder Chören viel weniger erlebt wird als beispielsweise im Duo mit einem Klavier (I\4: 102 - 104) (I\11: 158 - 160).

Gegenüber Kammermusikern mit hartnäckigen Auftrittsängsten gibt es aber auch Laien, die den Auftritt geradezu suchen und diesen „Kick“ als wesentlichen Bestandteil ihrer musikalischen Aktivitäten verstehen (I\7: 159 - 160). Doch auch diese Befragte hat bereits Bekanntschaft mit Lampenfieber gemacht, aber offenbar ein wirkungsvolles Handlungsrepertoire gefunden, um die eigenen Reflexe effektiv zu beruhigen:

Und hab mich selber dann damit beruhigt: Da vorne, das wolltest du immer. Genau das wolltest du. Jetzt sei mal bitteschön ruhig! Hör mal auf hier mit deinem Flattern! Da vorne wolltest du hin und genau das machst du jetzt gleich! [...] (I\7: 162)

Eine derartige Überwindung von Ängsten in Bezug auf Gesangsauftritte ist umso bemerkenswerter vor dem Hintergrund, dass Auftritte mit dem Instrument der Kindheit und Jugend Ängste noch immer auslösen, was allerdings deutlich erkennbare Gründe im Versagen der Kindheitslehrerin hatte:

[...] Sie hat uns kleinen Stöpseln da kurz vor dem Vorspiel gesagt: Wer sich verspielt, muss sich abmelden. Und ich habe so davor gezittert, vor diesem Vorspiel, weil ich Angst hatte, ich müsste mich abmelden, wenn ich mich da jetzt verspiele, dann ist alles vorbei. Das hat sie uns eingetrichtert und das hat so fest gesessen, dass ich mich so als halb Erwachsene, etwas ältere Jugendliche gezwungen habe aufzutreten, um diese Angst zu überwinden, die noch immer mit dem Akkordeon da ist. (I\7: 166 - 168)

Das ausgeprägte Bedürfnis nach musikalischen Auftritten ermöglichte anscheinend die unerwünschte zentralnervöse Reaktion des Reizes „Auftritt“ durch willentlich initiierte Habituation erfolgreich abzumildern. Mit dieser Herausforderung sind auch andere Laienmusiker beschäftigt, die in Kindheit und Jugend Auftritte als peinlich oder lächerlich durchlebten (I\18: 139) oder gar durch eine physische Verletzung negative Auftrittserfahrungen machten, die möglicherweise traumatisch nachwirkt (I\18: 143 - 145). Eine häufig gebrauchte Strategie, solche Erlebnisse zu überwinden, sind der Wechsel des Musikfaches und eine Gewöhnung an die Auftrittssituation durch kontinuierliches Vorspielen, was auch der Taktik der Befragten entsprach.

Eine lediglich am Rande erwähnte Strategie, mit Auftrittsängsten sowie mit Problemsituationen allgemein umzugehen, sehen Laienmusiker wie viele andere Menschen im Genuss von Alkohol (I\1: 145), der auch in Laienchören unverhohlen praktiziert wird.³⁶

Für manchen Laienmusiker hingegen mag es schon Strategie genug sein, zu wissen, dass entgegen der Situation von Berufsmusikern keine existenziellen Konsequenzen am Verlauf von Auftritten hängen; der Amateur „kann es also ganz locker angehen“ (I\19: 100).

3.6 Subjektive Effekte von Musik bei Laienmusikern

Dass Musik für die Befragten wichtig ist, muss nach ihrer Teilnahme an einem Kammermusikworkshop nicht weiter betont werden:

[...] weil Musik bedeutet mir persönlich ne ganze Menge (I\1: 39)

³⁶ Bei der Mitwirkung in zwei voneinander unabhängigen Konzerten im Dezember 2016 beobachtete d. V. jeweils eine Gruppe innerhalb der Chöre, die sich vor dem Konzert mit „Likörchen“ und „Selbstgebranntem“ Mut zutrank. Das Thema Alkoholkonsum unter Musikern, insbesondere unter Laienmusikern, hat bisher kaum Beachtung gefunden und bedarf zweifellos weiterer Forschung.

Von Interesse ist hingegen, mit welchen Worten Laienmusiker diese Bedeutung charakterisieren und welche interindividuellen Nuancen diesen Bedeutungszuschreibungen innewohnen. Differenzierungen zwischen Auswirkungen von Musikkonsum einerseits und aktivem Musizieren andererseits sowie Musik aller Gattungen und Kammermusik im Speziellen werden insoweit dargestellt, wie es die Äußerungen der Befragten zulassen.

3.6.1 Deren Persönliche Bedeutung von Musik

Welche Bedeutung ein Interessengebiet für einen Menschen hat, drückt sich meist mehr in den Handlungen der Hingabe daran aus, als darüber gesprochen wird, es ist überwiegend implizit emotional bewusst als in Worte zu fassen. So wird auch einer Anzahl der Befragten erst durch die Verbalisierung im Laufe des Interviews explizit bewusst, welche Bedeutung genau die Musik und das Musizieren für sie haben. Neben Amateuren, die sich erstmals im Laufe des Interviews Bewusstheit darüber verschaffen, was ihnen Musik bedeutet, gibt es aber auch solche, denen ihr Verhältnis zur Musik bereits sehr klar ist:

Also [...] ich sag mal, meine Kinder stehen oben an, aber Musik steht immer sofort dahinter. Für mich ist Musik- gehört zu meinem Leben... ich könnte nicht ohne. [...] (I\7: 140)

Musik nicht nur zu spielen, sondern sich auch anderweitig damit zu beschäftigen, Aufnahmen zu hören, Konzerte und Opernaufführungen zu besuchen oder sich mit den musikgeschichtlichen und -theoretischen Hintergründen, vielleicht auch mit musikpsychologischen, -soziologischen und -philosophischen Zusammenhängen auseinanderzusetzen, kann alles Ausdruck des Interesses für sowie des Bedürfnisses nach Musik sein und illustriert die Bedeutung, die Laienmusiker ihrem Sujet zuschreiben. Auch von einem neuen „Zugang zu dieser Musik in einer Art und Weise, die ich nicht für möglich gehalten habe“ (I\19: 22) wird berichtet, was sich auf die im Unterricht musizierten „klassischen“ Werke bezieht.

3.6.1.1 Handlungsindizien der Bedeutung von Musik

Für die Befragten war es mitunter schwierig, Bedeutungszuschreibungen differenziert zu benennen. Es konnten jedoch indirekte Hinweise als „Handlungsweisen der Hingabe“ aus den Interviews erhoben werden. Eine Auswahl von Indizien für die große Bedeutung von Musik lautete:

- „häufige Theaterbesuche“ (I\1: 65)
- hohe Investition in CD-Sammlung (I\1: 45 - 55)
- Investitionsbereitschaft für Kurse und Unterricht (I\1: 98 - 101) (I\16: 24)
- Investition in Instrument (I\16: 24)

- laut Musik hören, als gezielt eingesetztes Mittel zum „Abreagieren“ nach beruflichen Dissonanzen (I\1: 115)
- Verzicht auf Urlaub, um Kammermusik in gewohntem Umfang fortführen zu können (I\9: 13 - 14)
- ausschließlich Kulturradiosender hören, „gern in Konzerte“ gehen, „in zwei Chören“ singen, „die Woche [...] mit vielen Musikterminen“ ausfüllen (I\15: 77 - 78)
- Wahl des Wohnortes nach Musikleben (I\18: 6)
- Absage von Geburtstagsfeier für die Teilnahme am Workshop und Sportterminen für die Gesangsstunde (I\18: 170)
- bevorzugter Tagesbeginn mit Musik um vier oder fünf Uhr morgens (I\19: 50)

Ein indirektes Indiz der Bedeutung des Musizierens zeigt sich auch darin, dass es als „ganz schrecklich“ (I\5: 88) erlebt wurde, wenn beispielsweise aus gesundheitlichen Gründen eine Zeit lang darauf verzichtet werden musste. Eine andere Befragte drückt es folgendermaßen aus:

[...] Ohne Musik, dann kannst du mich sofort in die Anstalt schicken. [...] (I\7: 89)

3.6.1.2 Aussagen zur Bedeutung von Musik

Musik kann Halt geben und ein erfüllendes ästhetisches Erlebnis bieten, selbst inmitten eines zerstörten Nachkriegsumfelds, mit denen Laienmusiker aufgrund beruflicher Auslandsaufenthalte konfrontiert waren (I\18: 25). Gerade die Erarbeitung des ästhetischen Werks, das Miterleben eines solchen Schaffensprozesses oder – als Optimum – die Beteiligung daran, wirken als Katalysator einer solchen Erlebensintensität:

[...] weil Musik- ja, das sind Kunstwerke und man darf sich dran beteiligen, sie zu verwirklichen. [...] Es... etwas schaffen, was schön ist... macht sehr zufrieden, ist beglückend [...] Vielleicht hält's auch ein bisschen jung. (I\10: 196 - 198)

Für solche Glückserfahrungen sind Laienmusiker „SEHR, SEHR dankbar“ und fühlen sich privilegiert (I\9: 18) bis hin zur Erkenntnis, dass Musik (I\14: 170 - 175) oder allgemein die Künste, für das eigene Leben eine sinngebende Bedeutung haben, „ohne die ich gar nicht leben mag“ (I\8: 27) und mit Nietzsche gesagt wird: „Ohne Musik wäre das Leben ein Irrtum.“ (I\8: 29).

Für Laienmusiker, die bereits ihr ganzes Leben auf verschiedene Weise Musik machen, ist „[...] Musik [...] überhaupt ein ganz entscheidendes Element für [ihr] Leben“ (I\18: 27), dessen persönlicher Bedeutung sie sich auch während musizierfreier Lebensabschnitte bewusst sind (I\14: 111). Manche begleitet auch seit ihrer Kindheit das Narrativ eines starken Musizierbedürfnisses (I\15: 125) (I\16: 24).

Für manche stellt die Welt der Musik sogar den favorisierten Teil ihres Lebens dar und die Erwerbsarbeit wird trotz „toller Kollegen“ nur „gerne“ gemacht, „weil Arbeit sein muss“, denn „[...] was ganz anderes zu machen ist einfach schön. Und sich so auf sich selber zu konzentrieren und so rundherum alles zu vergessen, also das ist schon toll bei der Musik.“ (I\3: 41).

Zum Teil können Laienmusiker bereits konkret benennen, was sie am Musizieren fasziniert:

Vor allen Dingen eben dieses Zusammenspiel mit dem aufeinander Hören und miteinander Freude haben, einfach Spaß an der Musik, an der Gestaltung, an dem, was sich entwickelt. Das finde ich immer so spannend und schön und auch richtig beglückend, WENN es dann schön klingt. (I\9: 18)

[...] grade die Kommunikation über das Instrument, über die Musik, das find ich grad so spannend und das... das möchte ich. (I\16: 122 - 123)

Andere finden erstmals Worte für die Begeisterung und emotionale Empfindung beim Hören von Musik:

Ich find das teilweise so unheimlich emotional. Wenn man ein schönes Stück hört, man fühlt sich, weiß ich nicht, so getragen oder eben emotional bewegt, das Gefühl ist so toll. Oder wenn man einem Orchester zuhört und so viele Instrumente so viele Stimmen spielen, was dann trotzdem zu nem Ganzen wird, das find ich faszinierend. [...] Aber ich hab so da noch nie drüber nachgedacht, wie ich das jetzt sage. Jetzt wirds mir bewusst. Dass es diese Gemeinschaft auch ist, dieses Zusammenspielen. Diese- ja, wie die Musik auf einen wirkt dann auch. (I\3: 98 - 99)

Aus eigenem Erleben kennt eine weitere Befragte das jährliche Zusammenspiel einer weit über 100-köpfigen Zusammensetzung aus mehreren Klangkörpern, die sie wie eine „Familie“ erlebt, „die sich dann da trifft“ (I\7: 115), denn „da geht die Post ab, das macht auch tierisch Spaß“ (I\7: 111). Neben den großen Projekten, die Wirkung mit Masse und Klangfülle erzielen, schätzen andere Laienmusiker besonders die Details der Interpretation, das Phänomen mehrerer schlüssiger Lesarten bei der Erarbeitung von Kompositionen:

Also Musik, das ist ja das Schöne, ist ja so weit gefächert, so vielgestaltig, hat so viele Verästelungen und ist vor allen Dingen so interpretierbar. Also es gibt ja nicht die festgefügte eine Version, sondern es gibt so viele Möglichkeiten, die das kreative Potenzial in einem so ein bisschen herausfordern. Und das macht die Sache so spannend. (I\8: 36)

Auch ein „völliges Neuland“ bisher nicht gespielter Rhythmen und unbekannter Musikkultur ist für manchen besonders reizvoll im persönlichen Musikerleben (I\4: 50).

3.6.1.3 Musik als Mittel psychischer Verarbeitung

Neben einer intellektuellen Befriedigung, dem Gemeinschaftsempfinden beim Musizieren und dem direkten emotionalen Effekt wohnt Musik für einige Befragte auch eine tiefgehende Wirkung auf die Psyche inne, deren Bedeutung sie besonders hoch schätzen. Insbesondere Laienmusiker, die elementare Lebenskrisen wie den Tod eines geliebten Menschen zu verarbeiten

haben, sind für die Musik als Ausdruck ihrer nicht in Worte zu fassenden Empfindungen dankbar. Manchmal ist die mental und motorisch fordernde Tätigkeit des Musizierens sogar das Einzige, was hilft:

Der letzte Zugang zur Geige [war], nachdem meine Mutter verstorben war. Also ein paar Wochen danach. Weil ich gemerkt hab, dass das Geige spielen die einzige Tätigkeit war, bei der so das Gedankenkarussell aufhörte. Also ich musste mich voll konzentrieren und hab das als Erholung empfunden. [...] (I\4: 80)

Da war meine Großmutter [...] gestorben, das weiß ich noch. Und... da hatten wir Abends aber da oben ein Konzert und mein Vater sagte dann: Nee, geh da mal ruhig hin, du musst jetzt nicht hierbleiben. Und da soll ich unheimlich gut gespielt haben, ausdrucksvoll gespielt haben... Ist mir gesagt worden. Mehr kann ich da nicht zu sagen, nech also. Stimmungen beeinflussen mich da schon [...] (I\1: 111)

Neben solch elementaren Erfahrungen des Lebens stellen aber zuweilen auch Alltagsprobleme, zum Beispiel im Beruf, eine enorme Belastung dar, zu der das Musizieren als effektiver Ausgleich erlebt wird:

[...] Und ich kann mich auch, wenn ich mich richtig reinknie und dann einfach auch [...] ne halbe Stunde lang mit Sicherheit improvisieren, bis mir der ganze Frust von der Seele weg ist, ne. Das kann ich auch, ja. Funktioniert auch. Das ist schon öfters vorgekommen, dass wenn- auch als ich noch berufstätig war und irgendwo da Stress gehabt hatte in der Firma oder Stress mit Leuten gehabt hab oder- wenn se da 50 Leute haben, mit denen Sie klarkommen müssen und denen sagen müssen, wo es langgeht, dann entwickelt sich da schonmal Frust. Und dann hab ich solange gespielt bis mir- entweder ist mir ne Lösung eingefallen oder ich hab gesagt: Weißte was, take it easy und nimm deine Frau jetzt an die Hand, geht noch n Bier trinken und dann ist gut. (I\1: 111)

Auch anderen hilft die Musik den Beruf „durchzuhalten“ (I\6: 192) oder sie nutzen die „therapeutische“ Wirkung (I\6: 204) als einzige Möglichkeit den Emotionen freien Lauf zu lassen (I\6: 200) und mit „bestimmten Stücken“ negative Emotionen zu verarbeiten (I\6: 202). Auch wenn wenige es so direkt gesagt haben: „Ja. Es ist für mich auch ein Ventil um... Gefühle auszudrücken...“ (I\1: 111), darf vermutet werden, dass die meisten Laienmusiker Musik als Ausdrucksmittel ihres persönlichen Empfindens schätzen.

3.6.2 Bedeutung von Kammermusik – Faszination der „Königsdisziplin“

Die Befragten haben in ihren Schilderungen natürlich mehrheitlich nicht zwischen ihrem allgemeinen Bedürfnis nach Musik und einem etwaigen spezielleren Bedürfnis nach Kammermusik unterschieden. Es darf aber davon ausgegangen werden, dass die allgemeine Bedeutung von Musik für die Befragten selbstverständlich genauso auf den Bereich der Kammermusik zutrifft. Dennoch betonen manche explizit ihre Präferenz der sogenannten Königsdisziplin:

Also Orchester ist für mich zweite Wahl. Erste Wahl wäre tatsächlich noch so ein kleineres Ensemble. So zwei, drei, vier, fünf... (I\4: 78)

Kammermusik war eigentlich immer das, was mich am meisten interessiert hat. (I\8: 35)

Laienmusiker, die die gängige Kammermusikliteratur technisch auszuführen vermögen, spielen ebenso wie viele Profis mit großer Vorliebe in jener Disziplin, die das gemeinsame musikalische Erlebnis und den Zusammenklang der Harmonien in ähnlicher Weise ermöglicht wie Orchesterspiel oder Chorgesang, bei der indes kein Dirigent Interpretationen und weiteres vorschreibt oder gar menschliche Abneigung hervorruft. Und auch wenn ein Dirigent geschätzt wird, ziehen Befragte einen kleinen, anspruchsvollen Chor dem stimmungsgewaltig beeindruckenden „Riesenhaufen“ mit „über fünfzig oder fünfundfünfzig Sänger[n]“ vor (I\19: 56).

Auch das Bedürfnis, lieber im Verbund mit mehreren zu spielen als für sich allein zu üben (I\9: 7), lässt Befragte Kammermusik ausüben. Warum aber wird so gerne in dieser Form musiziert?

Er spielt Klavier und ich singe dazu, das macht mir TOTAL VIEL Spaß. (I\19: 16)

Eine ähnliche und konkretere Erklärung lautet:

[...] Ich finde das richtig, richtig schön und ich finde, man lernt auch sehr viel dabei, weil man eben immer mit anderen zusammenspielt, die anderen mithört und mitdenkt. Man wird sehr sensibilisiert durch das Zusammenspiel und das liebe ich sehr. [...] (I\9: 11)

Das intensive Kammermusizieren auf Kursen werten Laienmusiker denn auch als „ein Geschenk fürs Leben“ (I\5: 13) und begründen eine sehr häufige Kursteilnahme kokettierend damit, dass es „süchtig“ mache (I\6: 69 - 76). Laienmusiker, die mit ihrem bisherigen Instrument hingegen keine Perspektive sehen dem Wunsch nach Kammermusik nachzugehen, wechseln sogar auf ein anderes Instrument, um diesem Bedürfnis begegnen zu können:

Ja ich wollte [...] immer Musik machen. Und vor allen Dingen wollt ich dann auch Musik mit Anderen machen, deswegen hab ich dann auch angefangen mit Gitarre und dann mit Gambe. Beim Klavier ist man ja ziemlich einsam. [...] (I\16: 36)

Also irgendwann will ich ja auch mal in Rente gehn [kichert] und... [...] vor allen Dingen auch Musik mit anderen Menschen machen. Deswegen bin ich vom Klavier so n bisschen auch weggekommen. Man kann natürlich auch Klavier mit Anderen spielen. Das wär vielleicht auch noch ne Alternative. Ja, ja. Aber beim Klavier war ich immer sehr alleine, dacht ich, ich möchte mit Andern Musik machen und nicht alleine. [...] (I\16: 122 - 123)

Ein besonderes Erleben von Gemeinschaft durch Kammermusik (s. Kapitel 3.3.5.7) könnte für die Laienmusiker auch mit der örtlichen Flexibilität sowie der Faszination des undirigierten Zusammenspiels dieser Besetzungsform zusammenhängen, die eine intime Atmosphäre inniger Gemeinschaft erleichtert. Eben dieser kommunikative Aspekt des Kammermusizierens wird auch durch die folgende Wertschätzung eines privaten Kammermusikerlebens mit Gästen aus vier Nationen hervorgehoben:

[...] Da waren Japaner, Engländer, eine Französin und ein paar Deutsche und die konnten sich zum Teil nicht verständigen. Und dann sagt man drei, vier und man fängt an, musiziert und es ist richtig toll und harmonisch. Also dieses Gefühl über Sprachgrenzen und über Kulturen und Weltanschauungen hinweg eine Sache gemeinsam abzuliefern, das kann nichts anderes außer Musik. Das ist fantastisch. [...] Und das verbind ich auch alles mit diesem Abend, wo kaum jemand die Sprachen des anderen sprach und dann einfach auf ein Kommando wunderbarste Musik machte, ne. (I\18: 151 - 153)

Die Befragte berichtet von einem bewegenden Zeugenbericht aus Kriegszeiten, schildert, wie das gemeinsame Kammermusizieren, die Musik, in Tiefen weitersprach, wo Worte – nicht nur aufgrund der Sprachbarrieren – nichts weiter sagen konnten.

3.6.3 Wirkungen von Musik auf das Wohlbefinden

In der Auseinandersetzung um die Bedeutung von (Kammer-)Musik schwang bereits viel davon mit, wie Musik und Musizieren auf das seelische und körperliche Befinden der Laienmusiker wirkt. Die folgenden Zitate benennen nun diese Wirkungen des Musizierens auf die Laienmusiker mit direktem Bezug zur Frage nach dem (Wohl-)Befinden beim Musizieren.

Bei der Ausübung eines Hobbys entsteht erwartungsgemäß eine Form der Zufriedenheit. Wozu sonst würden Menschen fordernde Tätigkeiten unternehmen und dafür Geld, Zeit und weitere Investitionen tätigen? Glücksempfinden, Bestätigung der eigenen Leistungsfähigkeit noch im Alter und Zufriedenheit, mit anderen Worten Wohlbefinden als „Lohn“, sind offenbar bedeutende intrinsische Motivatoren, um immer wieder in Leistungssteigerungen zu investieren:

Also, grad von den Gesangsstunden, da komme ich wieder, [...] dann denk ich, ich hebe ab, so glücklich macht mich das. Das ist einfach toll. Dieses Gefühl so was auszudrücken und selber so die Stimme zu hören, wie die doch auch immer wieder runder wird. Und dass überhaupt in meinem Alter noch so eine Entwicklung möglich ist, das freut mich eben auch. (I\18: 82 - 83)

Besonders „Freude“ ist ein Attribut, mit dem immer wieder die Wirkung von Musik benannt oder das emotionale Empfinden, in Erwartung bestimmter Musikstücke oder -projekte beschrieben wird (I\8: 25). Das Ziel, Freude an und durch die Musik zu erfahren, wird unter anderem mit der souveränen Teilhabe am gemeinsamen Spiel und einer damit einhergehenden Steigerung der Zufriedenheit erwartet:

Ich will Freude haben. Und je mehr ich da selber dran teilhaben kann, also auch im Spielen und so weiter, je größer wird auch die Zufriedenheit bei mir [...] (I\1: 155)

Die für eine zufriedenstellende Teilhabe erforderlichen Leistungen (s. auch 3.3.5; vgl. Spiekermann 2017 b, 103 ff.) sind vielen Laienmusikern sehr deutlich bewusst:

Also ich erlebe das, wenn mir das gelingt frei zu spielen, so, ja, dass ich damit zufrieden bin, dann ist das irgendwie, wie so eine Art Sättigung. Das... ja, es macht zufrieden, es

macht zufrieden. Ich kann mich hinterher hinsetzen und denken: Boah, mir gehts gut!
(I\14: 145)

Selbst wenn eine Zeit lang der Fokus auf technischen Übungen, wie der „Formulierung der Vokale oder der Konsonanten“ liegt und damit kaum ein Bezug zu komponierter Musik besteht, können die erbrachte Leistung und der damit verbundene Erwerb von Fähigkeiten zu höherer Zufriedenheit beitragen:

[...] das fand ich jetzt sehr wichtig, aber das hat mich auch sehr glücklich gemacht.
(I\18: 85)

Laienmusiker, denen aufgrund ihres technischen Leistungsniveaus quasi jegliche Musikkultur offensteht, ist es möglich, sich dem Musizieren emotional sehr stark hinzugeben:

Also, für mich ist das Freude, Spaß, der Adrenalinspiegel steigt, also ich hab einfach... einfach schlichtweg Freude an der Musik. (I\7: 140)

Auch andere der Befragten, denen es gelingt, sich auf ihrem jeweiligen Leistungsstand einem Musiziermoment hinzugeben und damit vermutlich im sogenannten „Flow“ agieren, bedeutet Kammermusizieren

- Spaß und Freude (I\11: 132) (I\12: 45) (I\16: 12),
- Entspannung (I\12: 138) (I\17: 36) (I\19: 98),
- Freude am Musizieren und
- eine gewisse Befriedigung, irgendetwas zu erarbeiten und zu gestalten (I\13: 152 - 154).

Das schlichte Statement zur komplexen Empfindung kann mangels treffender Worte auch einfach lauten:

Ich bin glücklich. (I\9: 11)

Es wird jedoch auch von Kammermusikerfahrungen berichtet, die nicht als erfüllend erlebt wurden, gefolgt vom Verlassen des betreffenden Ensembles (I\13: 86). Für die „seelische Ausgeglichenheit“, betont der Befragte, sei er indes nicht auf die Musik angewiesen, da habe er „verschiedene andere Sachen“ (I\13: 156).

Demgegenüber stehen Aussagen, mit denen er der Gesellschaft als optimales Mittel gegen Niedergeschlagenheit (gemeint sind vermutlich Depressionen oder Burnout) empfiehlt, statt neuer Therapie- und Entspannungsmethoden regelmäßig zu musizieren, weil er bei sich selbst folgendes beobachtet:

Mensch, wenn ich selbst was musiziere, irgendwas, ans Klavier gehe oder meine Trompete nehme, ja... dann bin ich- dann ist man hinterher irgendwie gelöster, nech. (I\12: 140)

Diese Aussage eines Menschen, dem als junger Mann bei einem Unfall seine Verlobte verunglückte und der seither alleine lebt, besitzt auch als Einzelfall dramatisches Gewicht. In dieser Äußerung ein Indiz für die Resilienz steigernde Wirkung von Musik zu sehen, scheint angemessen zu sein.

Den Berichten der Laienmusiker nach zu urteilen, erleben sie die von Musik und dem Musizieren hervorgerufenen Emotionen fast ausschließlich als positiv. Das spiegelt sich in den bisherigen Interviewbelegen zu Kategorien der Bedeutung, der Auftritte oder der Kammermusikpartner wider, die ähnliche Aussagen treffen, wie die folgend zitierte Teilnehmerin:

Ich find das teilweise so unheimlich emotional. Wenn man ein schönes Stück hört, man fühlt sich, weiß ich nicht, so getragen oder eben emotional bewegt, das Gefühl ist so toll. (I\3: 99)

Ein „tolles“ Gefühl, wenn es auch banal anmutet, ist es mit Sicherheit auch für jene Befragte, die Instrumentalspiel regelmäßig als Wachmacher und Ausgleich nach ermüdender Computerarbeit erlebt (I\4: 80). Diese Erfahrung deckt sich mit der Erkenntnis weiterer Befragter, die Kammermusizieren als „Stressabbau“ und „Entspannung“ (I\2: 65) wahrnehmen. Ferner werden das „Ausleben“ von im Alltag stark kontrollierten Emotionen und eine „wichtige Energieerfahrung“ genannt, was für die Befragte bedeutet, sich „zu spüren und mit dem, was innen ist, rauszugehen“ (I\6: 186). Berichte von günstigen Wirkungen auf das Selbst sind kein Einzelfall, sondern sehr häufig zu verzeichnen:

Ich hab den Eindruck, dass es auch meiner Seele gut tut, das Singen: Ich werde ruhiger, ausgeglichener. (I\19: 38)

Auch der Ehegatte bemerkt, nach Aussage des Befragten, diese Wirkung an seinem Partner (I\19: 38).

Besonders interessant ist die Schilderung einer Euphorie³⁷, die Assoziationen des Flow-Effekts wachruft und von der Befragten „mittlerweile“ bei Kammermusik ebenso erlebt wird wie früher beim Chorsingen, im Orchester jedoch nicht:

Beim Orchester nicht wirklich- oder das müssen schon sehr gute Proben sein, dass ich hinterher [schnalzt mit der Zunge], dass ich hinterher so ein bisschen aufgedreht bin. Und wenn ich so Kammermusikalische Sequenzen hatte [...] dann bin ich danach auch [schnalzt wieder] ganz ja... so... aufgeregt. [...] jedenfalls kommt das Gefühl der Enervierung oder so. Das kenne ich vor allem vom Chorsingen. Oder von Chorproben, aber bei guter Kammermusik kann ich das auch haben mittlerweile. (I\4: 82)

Den Effekt eines positiven Einflusses auf die Stimmungslage stützt auch das Ergebnis einer Untersuchung mit Profi- und Laiensängern von Grape et al. 2003, in der sich beide Gruppen nach der Gesangsstunde „entspannter und tatkräftiger als vorher“ fühlten, jedoch nur die

³⁷ Der positive Zusammenhang und Tonfall der Befragten legen nahe, dass sie statt des negativ konnotierten Terminus „Enervierung“, Begriffe wie Euphorie (oder Enthusiasmus) meinte.

Laien in „Hochstimmung“ waren, was durch den Expertiseforscher Ericsson damit erklärt wird, dass Laien sich nicht ständig auf die Verbesserung ihrer Fähigkeiten konzentrieren wie Profis, sondern sich – auf Kosten des „bewussten Lernens“ – der reinen Freude am Singen hingeben (Ericsson & Pool 2016, 212 f.).

Genau diese Wirkung wollen Laienmusiker aber (auch) immer wieder erzielen, um beispielsweise in einer von Destruktion durchsetzt empfundenen Welt das Musikhören und Musizieren als Befreiung und Flucht in eine bessere Welt zu erleben:

Es befreit. Ne? Es befreit. Es fällt so alles von einem ab und... es ist so ein Eintauchen in eine andere Welt, das find ich schön. Auch in eine heile Welt, während man ja sieht wie viel kaputt rundherum ist und was es für Probleme gibt und... (I\18: 87)

Neben der Bedeutung, die dem Musizieren an sich bereits innewohnt, zeigten sich Laienmusiker auch vom Miteinander und der Atmosphäre des quasi intergenerativen Musizier- und Begegnungswochenendes mit hohem künstlerischen Anspruch richtiggehend berührt, was bei folgendem Zitat besonders der Tonfall und die bewegte Stimme ausdrücken:

Nee, nee aber das hat mir sehr viel Spaß gemacht und ich wünschte mir, das gäbe solche Gelegenheiten mehr... [räuspert sich deutlich] weil das auch so... [atmet hörbar aus] ja... diese gemeinsame Freude am Musik machen oder die- gemeinsame Interesse Musik zu machen und so weiter. [...] das ist ne richtig gute Sache find ich. (I\1: 93)

Das Ringen um die treffenden Worte zeigt auch die Grenzen verbaler Befragungsmethoden auf. Das trifft insbesondere zu, wenn Facetten der Gefühlsempfindungen – auch des Musizierens – in Worten ausgedrückt werden sollen. Denn die Faszination und Motivation zum Musizieren liegt für viele der befragten Laienmusiker im jenem Wesen der Kunst, über das konkret zu Beschreibende hinaus auch Ungesagtes zum Ausdruck bringen zu können.

3.7 Qualitätsanspruch und Perfektionismus

Erwachsene im Instrumental- und Gesangsunterricht haben meist – im Unterschied zu Kindern und Jugendlichen – das Musizieren kognitiv bereits sehr weit durchdrungen, bevor praktische Fähigkeiten ausgebildet werden konnten. Laienmusiker, die seit der Kindheit in die „Hochkulturszene“ und die Musik eingewiesen wurden, können oft auch die Leistungen von Berufsmusikern fachgerecht einschätzen. Umso größer ist für sie die Herausforderung, ihre Ansprüche an das eigene Musizieren und an die Leistungen ihrer Musikpartner realistisch zu gestalten sowie Ergebnisse zu erreichen, die sie selbst zufriedenstellen.

Laienmusiker, die im Alter zum ersten Mal Instrumental- oder Gesangsunterricht erhalten und keine eingefleischten Kenner des Theater- und Konzertumfeldes sind, fällt es leichter,

dieser Herausforderung zu begegnen. Befragte, die zwar schon ihr Leben lang Musik machen, sich aber in ihren Statements eher in Richtung „Freude“ und „Spaß“ am Musizieren positionierten, scheint es ebenso zu gehen, auch wenn manche von ihnen sehr selbstkritisch sind:

Ich weiß, dass ich aufgrund meiner musikalischen Fähigkeiten oder auch das, was ich gelernt habe, nie irgendwie großartig noch was bringen kann, aber das ist auch für mich vollkommen... belanglos. Ich möchte einfach nur da in dieser Form ein bisschen kreativ sein mit meinen Möglichkeiten, die ich habe. Und wenn ich die noch verbessern kann- (I\1: 38)

Derart gering schätzt ein Laienmusiker, der in Theorie und Praxis des Jazz ein aufführungserprobtes Niveau erreicht hat, sein eigenes Können, nachdem das Ergebnis eines nicht lange zurückliegenden ersten Vorspiels einer „klassischen“ Melodie eine frustrierende Handy-Aufnahme zum Ergebnis hatte (I\1: 92). Ebenso meint er im Hinblick auf die gern gehörte „Klassik“: „[...] für das Richtige- da fehlt mir einfach die Technik. Und das ist doof.“ (I\1: 13). An die eigenen Arrangements von Jazzstandards stellt er hohe Ansprüche, die auch gegenüber den Musikpartnern mit Nachdruck vertreten werden:

[...] Das, was wir da musikalisch machen... also da bin ich ziemlich involviert drin, das muss ich ganz ehrlich sagen, weil ich möchte auch nicht ne Band haben, die sich einfachen Titel jetzt nimmt, [...] und dann spielen wir ein Thema oder einen gemeinsamen Chorus, dann macht jeder ne Improvisation, dann spielen wir noch einen Chorus, dann ist Ende. Vielleicht noch ein Schlagzeugsolo drin oder so ein Viertakter hinten dranne oder irgendwas- und das reicht mir eigentlich nicht, ne. [...] Und ich versuche immer so ein gesamtes Klangbild eigentlich herzustellen von einem Stück. Das heißt auch, dass ich eben versuche, so Instrumente, wie sie aufeinander wirken oder wie sie auch unterschiedlich, aber gut klingen, hintereinander einzubauen, [...]. [...] ich kann dann nicht irgendwie so ne Improvisation spielen wie: Jetzt mal hoch- oder mal ganz flapsig gesagt, so in der Melodie wie Hänschen klein oder irgendwas [...] (I\1: 75 - 79)

Eine Laienmusikerin, die hingegen ihr Instrument noch nicht lange spielt, offenbart einen moderaten Anspruch an ihr Können und die Kenntnis ihres Instruments. Auch bei ihrer Teilnahme im Kirchenchor steht der Spaß im Vordergrund:

Das mach ich seit zehn Jahren im Kirchenchor. Also kein großer... Anspruch, sondern einfach zum Spaß. (I\3: 13)

Von der Teilnahme in einem nahegelegenen Projektchor nimmt sie hingegen Abstand, weil sie „schon ein bisschen üben“ muss, um ihre Altstimme zu halten und ihr die vier Proben nicht ausreichen würden, um es „gut [zu] machen“ (I\3: 176 - 178).

Einzelne Befragte äußern teilweise sehr konkret und differenziert ihre technischen Ansprüche, die sie an eine befriedigende Ausführung ihres Instrumentalspiels haben, um in ihren gewünschten musikalischen Ausdruck zu kommen. Eine Befragte wünscht sich zur Erreichung ihrer Ziele beispielsweise Kurse zu dezidierten Themen:

[...] Je bewusster oder genauer die Bewegungen sind, desto mehr kann man- kommt man dahin, das zum Ausdruck zu bringen, was man im Kopf hat. Dass man das körperlich

umsetzt oder spieltechnisch- Ne, ich mein das eben nicht nur spieltechnisch, sondern... [...] es ist jetzt nicht nur eine Frage von enger Geigentechnik, sondern von: Wie setze ich die Armbewegung im Bogen fort, ja? Dass z.B. ganz weiche Bogenwechsel- dass man die machen kann. Das ist nicht nur eine Sache von Bogentechnik, sondern das ist auch eine Sache von Körpertechnik, glaube ich. [...]. (I\4: 108 - 110)

Darüber hinaus hat sie den Anspruch, ihre Stücke musikalisch und geistig zu durchdringen und auch Neues, wie unbekannte Rhythmen, die ihr besonders schwerfallen, beherrschen zu lernen (I\4: 50 - 54). Die Beobachtung von Komplikationen bei der Entwicklung des Rhythmusgefühls erwachsener Anfänger (Gembris 2009, 180) wird somit durch den hier geschilderten Befund möglicherweise um eine generelle Schwierigkeit des Erlernens neuer Rhythmen im Alter ergänzt.

Auch wenn der Befragten die altersbedingten Einschränkungen der Motorik präsent sind, schätzt sie die positiven Aspekte einer gereiften Persönlichkeit gegenüber der Unsicherheit in der Jugend:

Ich kriege Sachen nicht mehr so schnell in die Finger rein, aber ich interessiere mich mehr für das, was ich spiele. So... ja... ich... denke mehr drüber nach, was ... mh... wo soll die Linie hin und ja. Was ist das für ein Ausdruck. Ja, da denke ich sicherlich mehr drüber nach. Und ich traue mich auch mehr als... als Jugendliche oder junge Erwachsene. So... kein Fehler, keinen Fehler machen! (I\4: 40)

Mit der Aussage: „[...] Ja so will ich immer irgendwo ein bisschen weiterkommen.“ (I\5: 84) resümiert eine weitere Befragte nicht nur ein Prinzip lebenslangen Lernens, sondern sie zeigt sich auch geduldig mit den eigenen Lernfortschritten. Obschon im Gespräch eine Diskrepanz zwischen dem musikalischen Qualitätsverständnis und dem Anspruch an die eigene Leistung hindurchscheint:

Also, wir haben auch da mit diesem kleinen Kreis auch immer ein bisschen Klezmer gemacht, aber das kann ich auf der Klarinette noch nicht so wirklich typisch... [macht Gesten und Kussgeräusch] (I\5: 82)

Eine weitere Teilnehmerin, die professionelle Erarbeitungen und Anregungen sehr schätzt, hat schon frühzeitig gelernt, in Bezug auf musikalische Defizite duldsam zu sein und die Lust am freudvollen Musizieren trotz Unvollkommenheit in den Vordergrund zu stellen:

Meine Mutter konnte nicht gut singen. Also die hat immer... hatte immer große Intonationsprobleme oder hat die Tonart ständig gewechselt und wollte immer nicht mitsingen, aber sie war die, die... mit Herz sang und deswegen wollten wir sie nie rauslassen. [...] Also es ging nicht um perfekte Musik, sondern es ging so, um gemeinsame... weiß nicht... Gefühle leben oder so- über Musik, denk ich. Das war so was. [...] (I\6: 128 - 132)

Eine andere fortgeschrittene Laienmusikerin, die über ihren bisherigen Unterricht hinausgewachsen war und auf Augenhöhe mit einem professionellen Liedbegleiter konzertiert, reicht gelegentlich der Leistungsstand in ihrem Hauptfach Gesang aus, um eine längere Pause einzu-

legen und sich eine Zeit lang verstärkt dem Nebenfach Cello zu widmen, das ihrem Anspruch offenbar hinterherhinkt. Und trotz des grundsätzlichen Wunsches dazu nimmt sie von solistischen Auftritten im Nebenfach Abstand, weil sie dafür „nicht gut genug“ (I\7: 117) sei:

Ich übe am Tag... Gesang... im Moment gar nicht... und ich hab gestern hier das erste Mal nach... Juni das erste Mal wieder gesungen. Ich hab im Juni das Konzert gehabt und hab mich dann aufs Cello konzentriert, weil wir das Konzert jetzt haben und das fällt mir halt sehr viel schwerer, weil ich nicht so viel geübt habe und ich muss ja die ganzen Stücke auch mitspielen können. Und dann hab ich mich halt mal aufs Cello konzentriert und hab jetzt gestern hier das erste Mal gesungen, es ist gar nicht aufgefallen [lacht], dass ich da- Also ich überstrapazier das auch nicht. Mit dem Cello hab ich jetzt pro Tag ne Stunde, maximal anderthalb geübt, aber auch das ist ja nicht alle Welt, sag ich mal. [...] Ja, das hab ich mir jetzt vorgenommen, [...] ich spiel nicht so gut. Das gefällt mir nicht. Da sind meine Ansprüche dann anders. (I\7: 218 - 220)

Trotz der Schaffenspause im Hauptfach ist der Grundtenor auch dieser Laienmusikerin eine ständige Verbesserung ihrer Leistung, insbesondere in der Gesangstechnik und der Werkgestaltung (I\7: 174). Darüber hinaus würden nur weitere Soloauftritte einen „Reiz“ haben, auch wenn es einen „sehr guten Chor“ vor Ort gibt (I\7: 198). Die Solostimme zu übernehmen ist auch für eine weitere Laienmusikerin von Bedeutung (I\10: 104).

Ein weiterer bedeutender Aspekt scheint für manche Laien die Auswahl und Qualität ihres Instrumentariums zu sein:

Ich habe mich nie mit schlechten Instrumenten abgegeben. (I\10: 172)

Selbst ein Nebeninstrument ließ die Befragte hochwertig, bereits vor Jahrzehnten von ihrem ersten Gehalt, eigens für sich anfertigen (I\10: 182). Trotz der hohen Bedeutung von Qualität und dem Bestreben, sich „immer zu vervollkommen“, ergänzt sie, sie „habe von vorneherein gewusst, dass die Begabung nicht so groß ist“ und Musik deshalb nicht zu ihrem Beruf gemacht. Sie bezeichnet sich als „Mittelmaß“ (I\10: 202), was aber im Gesamtkontext der Leistung von sowohl Laien- als auch Berufsmusikern zu verstehen ist und damit den Anspruch ihres Maßstabs nur noch mehr verdeutlicht:

Wobei ich nie anstrebe professionell zu werden, das kann ich gar nicht, ich bin Laie und bleibe es. (I\10: 200).

Auch bei einem Laienmusiker, der in einem 100 Kilometer entfernt probenden Ensemble, das hundertprozentige Vorbereitung verlangt, große Werke der Streichquartettliteratur erarbeitet hat, sind hohe Ansprüche an das Ergebnis zu erwarten. Dennoch – oder gerade deshalb – schwingt eine gewisse Wehmut mit, wenn er halb entschuldigend bemerkt, dass man es eben in Kauf nehmen müsse, wenn es sich im Amateurbereich letztlich doch nicht so anhört wie im Konzert oder auf der CD (I\8: 67). Die Schilderungen musikalischer Ziele und deren Umsetzung lassen bei dem versierten Laienarrangeur und musikalischen Leiter einen unbedingten

Willen erkennen, die eigenen Ansprüche zu erreichen. Dazu zählt auch die Aufführung von Werken der Alten Musik, mit denen er „reüssieren“ (I\8: 73) und auch die schwierigeren Passagen der nicht zu unterschätzenden Musik mit „Effekt“ aufführen will:

Das ist eben diese... das Werk heißt 'Historia der Geburt Christi' von Heinrich Schütz. Das möchte ich gerne aufführen oder ich werde es aufführen, das ist ja alles bereits organisiert und die Proben laufen und so weiter. Das ist also nicht ganz ohne. Es schaut, wenn man in die Partitur blickt, prima facie einfach aus, das täuscht aber sehr. Die frühe Musik ist ja ohnehin nicht ganz einfach und des muss also auch gut vorbereitet und gekonnt vorgetragen sein, damit es Effekt macht. Und das ist eigentlich des, wo ich dann sagen würde, des war jetzt- wenns klappt, ge, wenns klappt- des war das Tollste, was wir uns vielleicht geleistet haben. (I\8: 69)

Der umtriebige Amateur erklärt schließlich die Intensität seiner musikalischen Aktivitäten unter anderem mit einer altersbedingt zunehmenden Gelassenheit bezüglich der beruflichen Karriere, im Musizieren hingegen behält er die Erreichung höherer Leistung im Visier:

Wenn man dann älter wird, dann relativiert man das [g]anze [Karrierestreben im Beruf.] [...] Und man wird, wie gestern bei der Eingangsrede gesagt worden ist, etwas gelassener. Wobei ich mir insgeheim gedacht hab: Na ja, lieber werd ich weniger gelassen und könnte besser spielen. (I\8: 27)

Um sein eigenes Üben zu überprüfen, benutzt er gelegentlich ein Aufnahmegerät als ungeliebte Hilfe, doch auch darin offenbart sich die Diskrepanz zwischen dem Verständnis einer idealen musikalischen Qualität und dem Lernfortschritt eigener Fertigkeiten:

Aber das [Aufnehmen] ist auch manchmal so desillusionierend, ge, dass ichs dann auch wieder sein lasse. (I\8: 119)

Demnach motiviert und frustriert die Erkenntnis der möglichen Perfektion eines Faches gleichermaßen, angesichts der gleichfalls erlebten Realität des mühsamen Erwerbs dazu notwendiger Fertigkeiten.

Diese Frustration kann auch mit dem beruflichen Umfeld zusammenhängen. Wenn die eigene Vorstellung, wie „ordentlich Musik gemacht wird“ (I\10: 92), nicht mit dem Umfeld übereinstimmt, mag es folgerichtig sein, sich den musikalischen Ausgleich auf dem gewünschten Niveau in der Freizeit zu schaffen:

Ich hab innerhalb der Klasse natürlich mit Orff-Instrumentarium und so was ein bisschen gemacht, aber ich brauchte eigentlich klassische Musik und solche Sachen als Ausgleich [...] zum Normalen hin. Das hat mir sehr geholfen, um nicht den Bezug zur Normalrealität zu verlieren. Ich hatte einen Schulleiter, der von Musik nicht viel verstand, das auch nicht unterstützt hat und schließlich kam ne Musiklehrerin, der hat es hervorragend gelegen mit den Kindern solche Sachen zu machen, sodass ich mich eigentlich in der Schule auf das... beschränkt habe, was in der Klasse ist. (I\10: 88)

Neben diesen besonders ambitionierten Laienmusikern gibt es auch solche, die ihre musikalischen Ziele eher auf sich zukommen lassen:

Ja. ...Also ich verbei mich da nicht rein und ich lass auch immer so n bisschen kommen und denk: Mal gucken, wie de so zurecht kommst. Und manchmal ergeben sich die Sachen auch. Also, dass man wieder so Anregungen kriegt, n bisschen Input, [unverständlich]. (I\11: 108)

Ein weiterer Laienmusiker beherzt auch heute den Rat der Eltern, lieber auf einem einfachen Schwierigkeitsgrad gut zu spielen, als sich mit technisch zu anspruchsvollen Stücken zu überfordern (I\12: 108). Eine andere gibt gleichsam eine Faustregel ihres Anspruches zu Protokoll, wenn sie sagt:

So eine Musik... so zustande zu bringen [...], die besonders gut für meine Ohren [ist]. Das ist so etwas, ein Bild das ich da habe. Ich spiele etwas, was mir total gut gefllt. [8s] Versuch ich. [...] (I\14: 155 - 157)

Dieser Alltagsheuristik, so zu spielen, dass es ihnen selbst bestmöglich gefllt, können sich vermutlich alle Laienmusiker anschließen. Obwohl unter den Befragten eine große Bandbreite an Leistungsstnden und Ansprüchen zu finden ist, würden mit Sicherheit alle folgender Aussage zustimmen:

Also erstmal muss ich ja noch viel, viel mehr lernen. Das ohne Frage. (I\15: 82 - 83)

3.8 Die Wünsche der Laienmusiker

Erwachsene Laienmusiker, die hauptsächlich Kammermusik machen, sind auch als Zielgruppe noch wenig im Blickfeld, daher war es von Interesse, auch nach den Wünschen und Zielen in Bezug auf das persönliche Musizieren zu fragen. Vorab ist festzuhalten, dass die Befragten unabhängig von ihrem Alter und einem damit eventuell einhergehenden begrenzten Zeitrahmen Wünsche haben und Ziele verfolgen:

Wir sind da ja noch am Anfang, wir ham das ja noch nicht so viel gemacht. Also, es sind alles Pläne und Wünsche. [...] (I\6: 316)

Im Folgenden wird zunächst eine Auswahl konkreter persönlicher Ziele der Befragten vorgestellt, die noch nicht im Zusammenhang mit deren persönlichen Anspruch im vorhergehenden Kapitel analysiert worden sind.

3.8.1 Persönliche Ziele

Wie weiter oben bereits zu sehen war, äußerten die Befragten zum Teil sehr konkrete instrumental- oder gesangstechnische Ziele. Zahlreiche Befragte äußerten auch Ideen für Kammermusikplne und weitere Möglichkeiten, wie zum Beispiel ein Duo mit der Bekannten aus dem Kirchenchor:

[...] eine Frau, die auch mal ne Zeitlang mit mir in der Kantorei mal gesungen hat, die hat angefangen Cello zu spielen. Mittlerweile tut sie das auch schon ein paar Jahre und die hatte auch mal angeregt, ob wir nicht mal zusammen was machen könnten. Damals war ich mit Klavier noch nicht so lange wieder dabei, das fand sie aber jetzt nicht schlimm, weil sie hatte ja auch vor kurzem erst angefangen Cello zu lernen. Und das wollten wir eigentlich machen. Is aber auch erst mal im Sande verlaufen. [...] Ich glaube, wenn ich die anrufen würde oder der jetzt irgendwas anbieten würde und sagen würde: Sag mal hast du da nicht Lust zu? Dann würd die das bestimmt machen, ja. (I\11: 112 – 114)

Vielen war im Gespräch abzuspueren, wie ernst sie ihr Musizieren nehmen und mit welcher Begeisterung sie neue Vorhaben planen. In der folgenden Auswahl weiterer Ziele kann dementsprechend einerseits das menschliche Ringen der Laienmusiker um die Überwindung der defizitär wahrgenommenen individuellen Leistungsprofile als auch die begeisternde Zuversicht, die persönlichen Ziele in gegebener Zeit zu erreichen, wahrgenommen werden. Die interviewten Laienmusiker wünschen sich ferner:

- „[...] Noten lesen zu lernen.“ (I\1: 105)
- „[...] nach zwei Jahren Noten lernen, dann würd ich das auch kammerorchestermäßig machen oder kammermusikmäßig machen wollen. [...]“ (I\1: 128 - 131)
- „[...] die Herausforderung [...], einmal alleine zu spielen mit Begleitung.“ (I\2: 12)
- „[...] parallel dazu noch Klavierunterricht nehmen [...]“ (I\3: 37)
- „[...] lernen in einem Ensemble oder [...] Orchester zu spielen [...], ohne mich von rechts und links... beeinflussen zu lassen, so. [...]“ (I\3: 51)
- „Ich würde ganz gerne wieder Streichquartett spielen.“ (I\4: 72)
- „[...] ohne Nervosität auftreten. [...]“ (I\4: 102 - 104)
- „[...] improvisieren können [...]“ (I\5: 78)
- Klezmer „blastechisch“ beherrschen (I\5: 82 - 84)
- „[...] noch ein bisschen besser Cello spielen [...]“ (I\7: 158)
- „[...] Gesang ausfeilen, [...] die Gestaltung des Stückes, [...] das Ausfeilen der Stimme [...] solange machen [...], wie es geht. (I\7: 174)
- „[...] besser spielen.“ (I\8: 27)
- Fertigkeit der Begleitung eines Melodieinstrumentes erlangen (I\11: 106)
- im Folgejahr gut vorbereitet zum Workshop „[...] Ensemblespiel [...] mit 14 Spieler[n] [...]“ fahren (I\15: 82 - 83)
- Fertigkeit für eine Orchestermittwirkung erreichen (I\15: 85)
- auswendig spielen lernen (I\15: 121 - 123)
- „[...] das, was ich empfinde und fühle, musikalisch in Ausdruck zu bringen. [...]“ (I\16:

68)

- für befriedigendes Improvisieren „[...] diese Theorie, die ich im Kopf habe, in die Finger bekomme[n]“ (I\16: 92)
- „[...] ganz gern öfter... mit anderen zusammen musizieren [...]“ (I\17: 38)
- befriedigende Übertragung von technisch gelungenen Übungen „[...] auf die Literatur [...], dass ich mich sicherer fühle.“ (I\18: 93)
- häufiger auf Hochzeiten und Beerdigungen auftreten (I\18: 93)
- „[...] ein Gesangsquartett [...]“ bilden (I\18: 99 - 101)
- „Möglichst gute und anspruchsvolle Musik zu singen und sich daran zu erfreuen. Und vielleicht mal gelegentlich, wenn jemand möchte, ihn daran teilhaben zu lassen, ohne es jetzt hinterherzutragen.“ (I\19: 61 - 62)

3.8.2 Darf es etwas mehr sein? - Wünsche nach Angebot

Einer der Gründe die vorliegende Untersuchung durchzuführen war die Annahme, dass das musikalische Bildungsangebot für Erwachsene und ältere Menschen unzureichend sei. Diese Beobachtung wird durch zahlreiche Medienbeiträge und Alltagserfahrungen noch bestätigt. Doch wie stellt sich die Zielgruppe überhaupt ein entsprechendes Angebot vor? Auf diese Frage wird im Folgenden eingegangen.

3.8.2.1 Workshops und Kurse

Da die Studie im Rahmen des Musizier- und Begegnungswochenendes durchgeführt wurde, gab es häufig Antworten in Relation zur Gestaltung des gerade Erlebten. Besonders Befragte, die noch nie Kurse o. ä. belegt hatten, äußerten sich überwältigend positiv (I\12: 96) und zeigten sich beeindruckt vom Miteinander sowie von den Möglichkeiten, die sich für sie musikalisch aufgetan haben:

[...] das hat mir sehr viel Spaß gemacht und ich wünschte mir, das gäbe solche Gelegenheiten mehr... [...] weil [...] diese gemeinsame Freude am Musik machen oder die gemeinsame Interesse Musik zu machen und so weiter. Mit den jungen Menschen die hier studieren und mit den älteren die was weiß ich wie lange spielen und... das irgendwie auf die Reihe zu kriegen, das ist ne richtig gute Sache find ich. (I\1: 93)

Einige forderten direkt während der Interviewbefragung, solch ein Angebot zu verstetigen (I\17: 39 - 40), boten in Richtung Musikhochschule sogar ihre Hilfe dabei an (I\18: 61) und bekräftigten ihre Absicht, ein solches Wochenende wieder zu belegen, wenn es angeboten würde (I\9: 13) (I\7: 22 - 25) (I\2: 72 - 73).

An Kursangeboten wird beispielsweise geschätzt, sich eine Woche lang intensiv bestimmten Stücken widmen zu können (I\4: 86). Solche „Musikwochen“ für Laien sind von einzelnen Befragten selbst mehrfach organisiert worden (I\10: 26). Auch vom besonderen Angebot eines Instrumentenbauers, der „seinerzeit [...] vorbarocke Wochen veranstaltet [...]“ (I\10: 140 - 142) hat, wurde berichtet. Die Intensität des Übens und Erarbeitens in einem solchen Rahmen ist vermutlich auch deshalb attraktiv (I\16: 68) (I\10: 214), weil Fortschritte in kurzer Zeit zu beobachten sind. Laienmusiker, die zum Zeitpunkt der Befragung ausschließlich Kurse belegten, bekundeten allerdings auch wieder Interesse an regelmäßigem Instrumentalunterricht, wenn nur der passende Lehrer gefunden würde (I\5: 31). Amateure, die bereits Kammermusikurse bei Anbietern wie „musica viva“ belegten, äußerten sich ebenso fast durchweg positiv (I\3: 27) (I\15: 82 - 83). Mit dieser Einschätzung geht eine große Dankbarkeit einher, im „Miteinander von Laien und Fachleuten“ (I\19: 80) überhaupt als Zielgruppe wahrgenommen und mit qualitativ hochwertigen Angeboten Respekt von Berufsmusikern entgegengebracht zu bekommen:

Und was mich immer wieder begeistert ist, [...] wenn Profis sich für Laien engagieren und man nicht das Gefühl hat, man ist so dritte Kategorie, das find ich schön. Dass sie die Begeisterung erkennen und wissen, dass man natürlich seine Grenzen hat. [...] (I\18: 177)

Einige überzeugt ferner der Service eines Komplettangebots, für das bei entsprechender Qualität durchaus eine Zahlungsbereitschaft auch im oberen Segment zu finden ist:

[...] Ist aber auch wirklich ne tolle Unterbringung, gutes Essen, aber [...] vor allem hat man eben jeden Tag zwei Stunden Unterricht von Profis, ne. Das ist alles mit drin. (I\6: 90)

Die Zusatzangebote können aber auch dazu führen ein solches Angebot „[...] nicht nochmal machen“ zu wollen und das gleiche Geld zukünftig bevorzugt in Unterricht vor Ort zu investieren (I\18: 176).

3.8.2.2 Alternativen zu Musikschulen

Die musikalische Unterversorgung bestimmter Regionen lässt erwachsene Laienmusiker Überlegungen anstellen, ob es Wege gäbe „[...] sich privat zusammen [zu tun].“ (I\3: 145); oder sie greifen auf Anbieter allgemeiner Bildungsangebote zurück wie die Volkshochschule, die zufällig eine Zeit lang Stimmbildung anbot (I\11: 120). Auch Kirchengemeinden sind in strukturschwachen Regionen des Öfteren Hauptkulturanbieter, ohne aber den Anspruch zu verfolgen, auch Anbieter für Laienensemblearbeit zu sein. So beklagt eine Laienmusikerin, dass Kantoren heute keine Arbeit mehr in Laienorchester oder andere Instrumentalensembles

investierten, sie „mittlerweile [...] ein anderes Arbeitsmodell“ hätten, indem sie sich für ihren Chor ein „Profiorchester, mit dem sie nur eine Probe haben“ engagieren (I\4: 100).

3.8.2.3 Finanzielle Förderung

Zur Voraussetzung, Bildungsbedürfnissen in befriedigendem Umfang nachgehen zu können, gehört auch die Möglichkeit, die Anschaffung von Instrumenten sowie den Unterricht, vor anderen Aspekten im Leben (Familie, Haus, Urlaub usw.) finanziell priorisieren zu können. Einem Ensembleangebot die Förderung zu streichen, führt sonst schnell dazu, dass einzelne Teilnehmer aufhören müssen (I\13: 146 - 148). Menschen in der nachberuflichen Phase sind im Durchschnitt zwar weder besonders reich, wie es medial in den letzten Jahren ab und zu dargestellt wird, aber auch nicht ärmer als der Durchschnitt (vgl. Lottmann 2013, 29), dennoch wird von Betroffenen eine deutlich stärkere Förderung nachberuflicher Bildungsangebote durch die öffentliche Hand gefordert. Auch in dieser Studie wird von einem Ensembleangebot einer öffentlichen Musikschule berichtet, das „war schön, aber... das ist dann auseinandergegangen, weil die Musikschule nicht in der Lage war [...], das noch weiter zu bezuschussen. [...]“ (I\13: 106). Förderung bedeutet aber nicht nur direkte finanzielle Unterstützung, sondern auch die Förderung des Interesses an und die Entwicklung von Bildungsangeboten für bildungsungewohnte ältere Menschen (vgl. Lottmann 2013, 221/257). Andreas Kruse weist in diesem Zusammenhang auf die Möglichkeiten eines intragenerationellen Gerechtigkeitsdiskurses hin, als Alternative zur Schaffung sozialer, d. h. finanzieller Gerechtigkeit, auf ausschließlich intergenerationellem Weg (vgl. Kruse 2013, 54 ff.).

3.8.2.4 Erreichbarkeit

Schließlich spielt das Unterrichtsangebot am Wohnort eine wichtige Rolle, da nicht jeder Laienmusiker eine regelmäßige längere Fahrt zum Unterrichtsort auf sich nehmen will oder kann. Das betrifft umso mehr die Gruppe der Berufstätigen und in besonderem Maße diejenigen, die erst noch mit dem Gedanken spielen, Unterricht aufzunehmen.

Zur Erreichbarkeit von Kurs- und Workshopangeboten äußern sich Menschen, die noch voll im Beruf stehen, enttäuscht darüber, „[...] dass man immer so weit fahren muss, um an solche Angebote zu kommen [...]“ (I\6: 317 - 318) und konstatieren:

Wenn das hier in der Region wäre, hätte man ja viel mehr Möglichkeiten. Ich mein, der Beruf ist auch belastend, also insofern überlegt man sich dann: Kann ich mir das leisten, da ein verlängertes Wochenende irgendwo hinzufahren? (I\6: 317 - 318)

Aber nicht nur Berufstätige plädieren für „regionale Strukturen“, um Ensembleangebote „mehr in den Alltag integrieren“ zu können (I\11: 174) (I\2: 84 - 85) (I\6: 320) (I\11: 119 - 120), auch Ruheständler, die in jüngeren Jahren für ihren Unterricht sehr weit gefahren sind

(I\9: 14) würden ein regionales Angebot, gerne auch mit seltenen Fächern, bevorzugen (I\9: 11) oder sich einen Klavierbegleiter, wie beim Workshop dieser Erhebung, in der Nähe wünschen (I\10: 30) (I\12: 30 - 33).

Insofern ist es zu begrüßen, wenn in kleineren Orten und ländlicher Umgebung Musikschulen als aktiv geführte Zweigstellen (I\3: 31) aufrecht erhalten werden. Ensembleangebote der Hauptstelle sollten in der Zweigstelle durch den Lehrer und weitere Kommunikationskanäle bekanntgemacht werden (I\3: 52 - 53). Auch das Fächerangebot an der Musikschule, für Befragte mit Nebenfächern auch eine bestimmte Fächerkombination (I\7: 55), ist von Bedeutung für die Wahl des Hauses (I\10: 58), sofern eine Wahl in erreichbarer Nähe überhaupt besteht. Eigentlich eine Selbstverständlichkeit, aber offenbar nicht immer gegeben, sollte auch in der Provinz (mangels Alternativen vielleicht gerade da) ein fachliches Niveau angeboten werden, das bis in die Qualität eines Musikstudiums hineinreicht, sonst wird trotz Musikschulangebot in Einzelfällen kein passender Lehrer gefunden (I\7: 176).

Der Musikschule kommt in solchen ländlichen Regionen nicht selten die Aufgabe des einzigen regelmäßigen Kulturanbieters zu, was bedeutet, auch das Konzertangebot alleine zu bewerkstelligen. Denn für manche Laienmusiker gilt:

[...] bei uns in der Region [gibt es] nicht so viele [Konzerte]. Und ich bin nicht aktiv genug, um, was weiß ich, 50, 60 km zu fahren. (I\4: 63 - 64)

Dabei ließen sich teilweise wunderbare Synergieeffekte zwischen einem Konzertangebot und dem Wunsch von fortgeschrittenen Laienmusikern nach Auftritten nutzen, wenn beispielsweise ein größeres Werk wie „[...] Schumann 'Frauenliebe und Leben' [...]“ mit „drei Frauen [...] und ein[em] Mann [...]“ erarbeitet und aufgeführt wird (I\6: 328 - 330). Es verlaublicht aber auch schlicht das Anliegen, mit selten gespielter Musik der Hochkultur ebenso Konzerte abseits des Mainstream zu hören und dafür nicht in weit entfernte Großstädte (I\14: 36) fahren zu müssen (I\9: 11). Siedeln sich entsprechend gesuchte Musiker und Lehrer hingegen in der Nähe ihrer erwachsenen Schüler an, empfinden diese es als „[...] ganz große[n] Glücksfall.“ (I\9: 18).

Die Situation, dass Laienmusiker eventuelle Angebot ihres Umfeldes aufgrund ausbleibender eigener Erkundigungen oder mangelnder Werbung nicht kennen, ist ferner ebenfalls nicht von der Hand zu weisen:

Ich hab es noch nie wirklich recherchiert, muss ich sagen, also weiß ich nicht, kann ich nicht sagen, genau. (I\2: 60 - 61)

Es gibt schließlich auch Amateure, die zwar keinen Unterricht erhalten, aber besondere Angebote wie ein Projektorchester aus Laien mit wenigen Profis sehr dankbar annehmen und

äußern, was der Dirigent an spieltechnischen Vorschlägen machte, „[...] das konnt ich aufbauen geradezu [...]“ (I\13: 44 - 46).

3.8.2.5 Angebotsinhalte

Sehr detailliert äußerte sich ein Befragter zum Thema der Ausgestaltung eines Angebots, das ihn interessieren würde:

„Ich könnte mir zum Beispiel so eine Woche vorstellen [...], Musikgeschichte, ein spannendes Thema, welches auch immer, vielleicht noch gespiegelt an gesellschaftlichen Modellen. So: Was hat Kant eigentlich gesagt damals über Musik? oder Was hat Adorno gesagt über Musik? und so weiter, da so ne Synthese herzustellen. Das Gleiche, dann aber auch noch verbinden mit praktischen Sachen; so mit Unterricht, [...] meinetwegen auch gemischte kleine Combos. [...] Drei Laien, drei Profis aus der Musikhochschule [...], die sich zusammenraufen und dann irgendwie am Seminarende eine dreiviertel Stunde Zeit haben, um irgendwas zu präsentieren, was auch immer. [...] (I\1: 101 - 103)

Auch weitere Laienmusiker äußern sehr dezidiert ihre Wünsche an ein zugeschnittenes Angebot:

[...] durchaus interessant [...] wäre ein Workshop, also jetzt völlig auf das Instrument bezogen, dass man noch stärker lernt, Bewegungsabläufe zu analysieren bzw. sich bewusst zu machen und diese sozusagen auseinander nimmt und dann wieder zusammensetzt [...] (I\4: 108)

Weitere Wünsche an ein Angebot für erwachsene Laienmusiker lauten:

- den Unterricht morgens oder vormittags stattfinden zu lassen (I\6: 230),
- ein in Theorie und Praxis ausgewogenes Angebot zu Gruppenimprovisation (I\16: 72 - 76),
- regelmäßiger Unterricht in „Bühnenpräsenz. [...]“ (I\4: 106) und
- „[...] Entspannungsübungen machen für den Körper [...]“ (I\19: 28).

Ein weiterer erwähnenswerter Wunsch stammt von einer Befragten aus dem Bildungsbereich, die Qualifizierungsmöglichkeiten für Bodypercussion oder Elementare Musikpädagogik erfragt (I\11: 144). An dieser Stelle bestünde einerseits an Elementare Musikpädagogen die Nachfrage für Weiterbildungsangebote und deren Bekanntmachung in den entsprechenden Bildungseinrichtungen, andererseits die Anfrage an Hochschulen für die Schaffung von zertifizierten Bildungsmöglichkeiten für talentierte Quereinsteiger aus musik- oder pädagogikfernen Berufen.

3.9 Sichtweisen der Laienmusiker auf ihr Selbst

Wie sehen sich Menschen, die gerne und viel in ihrer Freizeit musizieren selbst? Hat Musik für sie möglicherweise einen ähnlichen Stellenwert im Alltag wie für Berufsmusiker? Welche (Qualitäts-)Maßstäbe und Ziele verfolgen sie mit ihrem Tun? Neben der Hauptfragestellung stellen sich diese und weitere Fragen unweigerlich bei der Beschäftigung mit Laienmusikern. Eine weitreichende Beantwortung solcher Fragen, wie es beispielsweise eine Typenbildung im psychologischen Sinne bieten könnte ist in diesem Rahmen zwar nicht vorgesehen, es soll aber dennoch ein kurzer Eindruck von der Verschiedenartigkeit der Persönlichkeiten, wie sie sich während der Interviews dargestellt haben, vermittelt werden.

Waren manchen Gesprächspartnern die Willenskraft, Begeisterung und das Selbstbewusstsein anzumerken, bestimmten bei anderen eher die Vorsicht oder sogar Unsicherheit das Sprechen über die eigene Musikaktivität (I\7: 111; I\19: 52; I\11: 26 und 158). In jedem Fall muss die Konstitution des Selbst als ein wichtiger Anhaltspunkt für die Entfaltung des persönlichen musikalischen Potenzials eingeschätzt werden. Laienmusikerinnen die sich z. B. fachlich unzureichend gewappnet fühlten, fehlte auch der Mut zu musikalischen Aktivitäten vor und mit Anderen (I\11: 132 und 156). Verstärkt wird dieser Selbstschutz möglicherweise noch von gesellschaftlichen Strömungen in der medialen Öffentlichkeit, wo in Castingshows Menschen, die teilweise marginale Fähigkeiten aufweisen dem Show-Publikum vorgeführt werden. Gegen derartige Auftritte medial gehypter Histrioniker oder naiver aber auch erfolgreicher „Wunderkinder“ wollen sich Laienmusiker verständlicherweise abgrenzen.

Bisherige Untersuchungen lassen jedoch vermuten, dass entgegen dieser Perspektive immer noch viel mehr Menschen zwar beachtliches Potenzial besitzen, dieses aber brachliegt und es meist aufgrund des eigenen Perfektionismus und der daraus entstehenden Hemmungen etwas ungezwungen auszuprobieren auch nicht effektiv weiterentwickelt werden kann (vgl. Gembris 2008 c, 119; Ericsson & Pool 2016). Ganz deutlich in diese Richtung äußert sich auch ein Befragter vorliegender Untersuchung (I\11: 158-160). Doch auch in solchen Fällen entwickeln ältere Menschen, die sich wünschen selbst zu musizieren, Überlegungen zu Überwindungsstrategien ihrer Hindernisse und wünschen sich „vielleicht auch Kurse“ zu besuchen (I\11: 134).

3.9.1 Selbstverständnis der Befragten als Laienmusiker

Die erhobenen Äußerungen geben mal pointiert und direkt das Selbstverständnis der Laienmusiker und ihres Handelns wieder, an anderer Stelle hingegen scheint es eher subtil über

mehrere Randbemerkungen verteilt hindurch. Laienmusiker betrachten sich selbst nicht nur als Publikum, als die „unverzichtbaren Menschen“ für Berufsmusiker (I\10: 202 - 203), als beständig neugierig auf Neues (I\19: 14 - 14), als mitverantwortlich für die Gestaltung und Weiterentwicklung des Musiklebens auch für kulturfremde Gesellschaftsgruppen (I\18: 87 - 87) oder in der Kirche (I\10: 94 - 94), als Konzert- (I\10: 102 - 102) und Kursveranstalter (I\10: 40 - 40 und 26 - 28), als Diejenigen die zum Zeitpunkt der Musikstudiumseignungsprüfung nicht die geforderte Leistung erbrachten (I\14: 175 - 175), denen dieser Weg von den Eltern nicht erlaubt wurde (I\1: 1 - 1) oder sich bewusst für einen anderen Weg als das Musikstudium entschieden haben (I\10: 202 - 203). Im Einzelfall können sie sich als Quereinsteiger in einen Musikberuf und faktischen Berufsmusiker (I\7: 81 - 85) im Nebenerwerb sehen (I\1: 119 - 119).

In folgendem Zitat fällt besonders auf, wie deutlich manchen Laien ihre Bedeutung als musikalisch (und künstlerisch) gebildete Amateure, auch für Berufsmusiker, bewusst ist:

[...] mit den Berufsmusikern, mit denen, die Musik also professionell betreiben, sind wir [...] Amateure eigentlich nicht zu unterschätzen, nämlich als Publikum. Wir interessieren uns, wir machen selber, wir spielen... aber wir kommen eben auch als Publikum in Frage, weil wir ja eben dieses Interesse haben. Und deswegen ist wichtig, dass sozusagen diesen Unterbau den wir Amateure darstellen, dass es den gibt. Die Konzertsäle müssen ja auch gefüllt werden, es muss ja auch Leute geben die das hören wollen. [...] Und das sind wir. (I\8: 31 - 33)

Nach so einer klaren Aussage wirkt es beinahe obsolet, darauf hinzuweisen, dass alle Berufsmusiker gut daran täten, diese Laien als Verbündete zu betrachten. Bei allem Selbstbewusstsein und allen Ansprüchen, die diese an sich und andere stellen, bleibt ihnen ihre Zugehörigkeit zum Corps der Amateure dennoch präsent (I\10: 202 - 203), auch wenn, vermutlich deckungsgleich zu Professionellen, das angestrebte Ziel lautet:

[...] mich immer zu vervollkommen. Wobei ich nie anstrebe professionell zu werden, das kann ich gar nicht, ich bin Laie und bleibe es. [...] (I\10: 200 - 200)

Trotzdem ist bei Laienmusikern, die ein gewisses Niveau erreicht haben und dem Exzellenzstreben eine hohe Priorität einräumen, die Tendenz der Abgrenzung zu jenen „Kollegen“ zu beobachten, welche als Priorität eher den Gemeinschafts- und Sozialaspekt hervorheben (vgl. 3.3.5.7) und sicher dem Begriff „Hausmusik“ nicht so skeptisch gegenüberstehen, wie der Laienmusiker im Folgenden:

Im Amateurbereich gibts- da klappt natürlich nicht alles so toll wie mans eben im Konzert hört oder auf der CD, das muss man eben in Kauf nehmen, ge. Aber ich selber mag eigentlich das Wort allerdings, von der Hausmusik, nicht so gern mehr. Und zwar deshalb, weil das Wort Hausmusik, das ist so ein bisschen verstaubt und hat auch etwas hausbackenes, ge. [beide lachen] Oder ich muss auch immer an dieses Gedicht denken wo es dann heißt: "Stimmt auch nicht ein jeder Ton, ihnen selbst gefällt es schon." [beide lachen] Also, aber in diese Ecke wollen wir nicht so hineingedrängt werden, wir wollen es schon

auch ordentlich spielen. Also, dass man jetzt sagt: Hör mal, man will keinem Anspruch gerecht werden! Und: Des geht schon!" Und so weiter. "Und wir spielen des." Sondern-Also dis, dis mag ich nicht. Ich war lange Zeit in einem Quartett in M, da bin ich immer 100 Kilometer gefahren, ge, zu jedem Termin, die waren so streng, dass die gesagt haben: "Jeder muss hundertprozentig vorbereitet sein zu diesem Quartett-Termin. Denn des vom Blatt zu spielen und so schlecht und recht eben nur abzuliefern, das geht nicht. Sondern wir wollen es ordentlich spielen, nur daran haben wir eine Freude." Also diese Ansicht teile ich schon, man muss es ordentlich spielen. (I\8: 67)

Auch wenn diese Meinung mit ihrem hohen Anspruch, wie die gesamte Untersuchung, nicht repräsentativ ist, steht sie doch stellvertretend für eine Strömung in der Laienmusikerszene und ist nicht singulär zu betrachten.

3.9.2 Beziehung zum Instrument und Wechselgründe

Dieser Anspruch an die Qualität des eigenen Musik-Hobbys kann sich durch das ganze Leben ziehen und scheint bei manchen stark mit der im Elternhaus vermittelten Haltung, des Anspruchs an das eigene Tun, zusammenzuhängen. Wenn trotz größter Mühen mit einem bestimmten Instrument jahrzehntelang der erwünschte große Erfolg ausbleibt, ist die Offenheit für ein anderes Fach manchmal die Rettung für das persönliche Glück beim Musizieren:

Aber die Oboe war für mich immer ein Kampf, immer ein Kampf. Weil, mit den Rohren und dann wollt ich selber schnitzen und dann merkte ich, ich hatte gar keine Zeit und keine Ruhe dazu, dann hat es wieder die Lehrerin gemacht und dann trocknete das ein... Also, die Oboe ist... Das war so meine Lebensaufgabe [beide lachen] hab ich früher gedacht. [...] Ja, ne Herausforderung. Während der Gesang- ich will nicht sagen, es ist einfacher. Ich komm immer nassgeschwitzt aus der Stunde raus, weil es wirklich sehr anstrengend ist, aber es ist irgendwie... für mich ist es leichter, es läuft so heraus. (I\18: 137 - 139)

Auf der anderen Seite kann es aber auch wieder das Interesse und die Freude sein, die zur Beschäftigung mit neuen Musikstilen oder -fächern führen. Einem Laienmusiker, der viel Jazz spielt, bereitete es beispielsweise „sehr viel Spaß“, sich im Rahmen des Workshops neu in die für ihn beim Spielen ungewohnte Stilrichtung der Klassik einzuarbeiten (I\1: 81).

3.9.3 Selbstzweifel

Bei manchen Laienmusikern scheint eine ungünstige Kombination aus hohem Anspruch, unzureichendem bisherigem Unterricht und einer stark selbstkritischen Konstitution zusammenzukommen:

Weil ähm... [12s] ich... trau mich erst mal nicht, mich zu trauen. Also das bin ich selber, ich steh mir da selbst im Weg. Weil ich immer Angst hab, ich bin nicht gut genug und ich äh... bin zu nervös, das waren zu viele Fehler oder so. Und ich mein ich geh ja schon dagegen an, indem ich jetzt einfach immer weiter mache und mir das versuche selber auszureden. Also bei Licht betrachtet ist das ja schon gut, dass ich mich hierhin traue. Das hätt ich glaub ich- vor ein paar Jahren hätt ich mich das nicht getraut. Da könnt ja irgend jemand mitkriegen, dass ich nicht perfekt bin. Ja. Nee, ich glaub das ist einfach

nur im eigenen Naturell begründet, aber das ist- das hört halt nicht auf, mit den Entwicklungsaufgaben. (I\11: 172 - 172)

Stehen Perfektionismus und ein geringes Selbstvertrauen erfüllendem Musizieren entgegen oder befördert das Musizieren, mit erkämpften kleinen Lernschritten, sogar signifikant das Selbstvertrauen auch in anderen Persönlichkeitsbereichen? Zur Beantwortung dieser Fragen wären weitere Untersuchungen mit entsprechenden Fragestellungen nötig.

4 Schlussbetrachtung

Mit Orientierung an den Themenfeldern des Leitfadens (vgl. 2.6), bzw. den Auswertungskategorien (vgl. 2.9), werden im Folgenden ausgewählte Erkenntnisse vorliegender Untersuchung und bisherige Forschungsergebnisse mit Handlungsempfehlungen für die Praxis verbunden.

Resümierend bleibt festzuhalten: Menschen sind heute länger fit. Sie können und wollen sich in der Folge kräftemäßig nicht nur „gerade so in den Ruhestand retten“, sondern volle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben haben. Dazu gehört für sie auch, in vollem Umfang ihren kulturellen und bildungsmäßigen Interessen nachzugehen. Die ursächlichen Gründe, für das Interesse selbst zu musizieren und die Fähigkeiten dazu stetig zu verbessern, liegen in der persönlichen (Musik-)Biografie verwurzelt und äußern sich in einem Bedürfnis nach dem Erleben von Freude, beim und durch das Musizieren. Eine weitere Steigerung der Empfindung von Freude erleben viele der Befragten durch das Erleben reproduktiv-kreativer Schaffensmomente mit Musik in Gemeinschaft. Die bio-chemischen Vorgänge im Gehirn, die in diesem Zusammenhang Freude empfinden lassen, sind vermutlich von ähnlicher Art glückshormoneller Ausschüttungen wie bei sonstigen Belohnungsreaktionen. Die Freude der Teilhabe an einer ästhetikorientierten Schaffungsgemeinschaft muss für Laienmusiker als wesentliches Motiv gemeinsamen Musizierens gelten (vgl. 1.8.2; 3.2.1; 3.6.2). Nicht allen Befragten ist zum Zeitpunkt der Befragung (noch) bewusst, warum sie sich für die Aufnahme von Unterricht auf ihrem Instrument entschieden haben (z. B. I/3: 37). Da es ihnen aber Freude bereitet, gibt es für sie auch keinen Grund, damit aufzuhören. Das spricht dafür, auch Erwachsene, mehr als bisher, zu Probeunterricht o. ä. zu ermutigen, um ihnen eine – möglicherweise dauerhaft beglückende – Erfahrung zu ermöglichen, die sie sonst nie haben könnten.

Die Empfindung von Freude prägt sich bei Laienmusikern in sehr unterschiedlicher Ausübung ihres Musizierens aus. Manche sind ohne Berührungsängste für alle denkbaren Instrumentenkombinationen offen und musizieren ohne Bedenken „drauflos“, wohingegen andere vorrangig bei der Umsetzung bestimmter Werke mit feststehenden Besetzungen Freude empfinden (vgl. 3.3.2).

Die Befragten betonen fast durchweg die positive Wirkung, die das Musizieren auf ihr Wohlbefinden hat. Viele nutzen Musik in ihrer psychohygienischen Funktion. Denn Musik und Musizieren wird als wohltuend erlebt und kann nicht nur im musiktherapeutischen Kontext psychisch heilend wirken (vgl. 3.6; Gembris 2002). Die Ausübung von Musik – das Musizieren – scheint diese Wirkung für die Befragten erheblich zu verstärken.

Neben pragmatisch-praktischen Zielen, die verdeutlichen, dass fast jede(r) Befragte daran interessiert ist, ausgehend vom persönlichen Leistungsstand noch weitere Verbesserung zu erzielen, zeigen zahlreiche Äußerungen mit Wünschen, Ideen und Plänen zu konkreten Kammermusikvorhaben die Vitalität und Offenheit für weitere neue Erfahrungen der Befragten (vgl. 3.8) sowie den starken inneren Antrieb für ihr Tun.

Auch die von Hartogh in ihrem „Entweder-Oder“ kritisierte Debatte über Diskontinuität oder die „zur Erlangung von Lebenszufriedenheit“ als notwendig erachtete Kontinuität beschäftigt sich mit der Frage, was Menschen antreibt, über die Lebensspanne hinweg kontinuierlich zu handeln. Sie blendet dabei neben einer „multifaktorielle[n] Perspektive“, die „angesichts individualisierter Lebensläufe und der Auflösung der Normalbiografie“ erforderlich wäre, m. E. auch eine differenzierte Definition der Termini aus: So kann sich Kontinuität nicht nur im äußerlich stringenten Handeln gleichbleibender Bedingungen, sondern vielmehr als innerer Drang lebensperspektivischer Erfüllung gleichbleibender Bedürfnisse, auch bei wechselnden Umständen, in der Variabilität ihres Handlungsrepertoires zeigen (Hartogh 2005, 30; zit. n. Breloer 2000, 48; Erlemeier 1998, 115f.; Kruse 1999, 46f.). Als Beispiel ist der öfter vorkommende späte Wechsel des Musikfachs (vgl. I\18) zu nennen, der als Kontinuum des Musizierbedürfnisses gewertet werden kann, weil für die Bewältigung neuer (herausfordernder) Lebensbedingungen divergierende Handlungsweisen erforderlich werden. Ein Wechsel der Stilistik (vgl. I\1) kann wiederum das Kontinuum eines frühen Wunsches offenbaren, der das bisherige Musizieren als erfolgreichen Umweg und Reaktion, auf früher nicht zu überwindende biografische Hindernisse, erscheinen lässt.

Im Gegensatz zur allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung im Alter (vgl. Hartogh 2005, 29), lässt sich bei vielen Befragten eine hohe Offenheit gegenüber Neuem feststellen. Untersuchungen zur Persönlichkeit deuten darauf hin, dass das Bedürfnis zu Musizieren oder kulturell schöpferisch tätig zu sein mit der Persönlichkeitsdimension *Openness* (FFM) einhergehen kann, die mit der „Tendenz zur Beschäftigung mit tiefsinnigen und schöngeistigen Themen“ verbunden wird, welche in den Domänen Intellekt und Kultur erfahren werden (Rauthmann 2018). Auch bei Teilnehmern vorliegender Untersuchung, fällt die Tendenz zur Offenheit mit einem z. T. sehr ausgeprägten Engagement auf kulturellem oder auch intellektuellem Gebiet, mit der Ausübung von Musik bzw. schöngeistigen Themen, zusammen.

Die überdurchschnittlich große Offenheit für neue Erfahrungen der hier Befragten wird jedoch nicht als Indiz für eine allgemein größere Offenheit im Alter, als sie in bisherigen Studien festgestellt wurde, gewertet, sondern könnte darauf hinweisen, dass die Probanden dieser Stichprobe Ausnahmerecheinungen sind und zu jenen „zwei Prozent“ gehören, die explorativ

agieren, auffallend stark an Neuem interessiert sind und zur gleichen Zeit „nicht unbedingt konsistent“ handeln (Hartogh 2005, 29 zit. nach Brockmann 1998; vgl. Borghans et al. 2008, 142; Specht et al. 2011, 862; Specht 2015, 5 f.; vgl. auch Kapitel 1.1).

Aussagen bisheriger Forschungsergebnisse, dass frühes Musizieren lebenslang präge, werden durch die Biografien der Befragten bestätigt. Die Prägung durch das eigene Musizieren bewerten die Befragten durchweg positiv. Negative Erfahrungen im Zusammenhang mit der frühen musikalischen Ausbildung, wie sie sich z. B. in Auftrittsangst, hervorgerufen durch eine destruktive Äußerung der Lehrerin oder einem als äußerst peinlich empfundenen Missgeschick während des Vorspiels, niederschlagen, werden von den hier Befragten als Bestandteil ihrer Biografie integriert und als Herausforderung angenommen, mit der souverän umzugehen gelernt werden will. Diese Beobachtung führt zu der Vermutung, dass auch der Ausprägungsgrad der Resilienz eines Menschen ein entscheidender Faktor für die Fortführung des Musizierens in der Lebensspanne sein kann.

Ob aber das Musizieren in der gesamten Lebensspanne als Hinweis auf eine genetische Begünstigung zum Umgang mit Musik, den familiären bzw. sozialen Einfluss oder einen Komplex beider Bereiche zurückzuführen ist, kann bisher nicht beantwortet werden. In einer Studie mit 150 Unichorteilnehmern stellt Sichivitsa 2001 immerhin fest, dass die persönliche, wahrgenommene Bedeutung von Musik („*perceived value of music*“) vor dem musikalischen Können und der Unterstützung der Eltern, der musikalischen Erfahrung, dem Selbstkonzept musikalischer Fähigkeiten, akademischer und sozialer Integration der beste Prädiktor einer beabsichtigten zukünftigen Teilhabe formellen und informellen Musizierens ist (Eaton 2013, 67). Insgesamt gesehen scheint die persönliche „Bedeutung“ oder der individuell wahrgenommene Wert von Musik (ebd.) eine gewichtigere Rolle bei der Frage nach dem Grund für anhaltende musikalische Aktivitäten in der Lebensspanne zu spielen als ein musikalisches Elternhaus, soziale Bedürfnisse u. a. ebenfalls wichtige Faktoren.

Auch die Befragten vorliegender Untersuchung verbindet eben dieser Aspekt: Musik war und ist ihnen besonders wichtig. Ob sie dieses Wertempfinden schon früh oder erst spät, selbst- oder fremdbestimmt in aktives musikalisches Lernen münden ließen, ob ihnen Musik aufgrund des Musizierens maßgeblich wichtig geworden ist oder sie erst anfangen zu musizieren, als sie bemerkten, wie wichtig ihnen die Musik sein könnte, erscheint vom Ergebnis her nachrangig. Viele dieser Fragen können bisher nicht befriedigend beantwortet werden und bedürfen weiterer Forschung. Darauf aufbauend, könnten beispielsweise systematische Konzepte zur musikalischen Förderung des Menschen von Anfang an und über die gesamte

Lebensspanne, z. B. mit intergenerativen Ansätzen, entwickelt werden und damit ein Beitrag zu einer „altersfreundliche[n] Kultur“ geleistet werden (Kruse 2013, 59).

Unterricht und Lehrereigenschaften

Der mehrheitlich wöchentlich stattfindende Unterricht der Befragten (vgl. 3.2.3) bietet ein anderes Bild der Unterrichtshäufigkeit als die bisher verbreitete Annahme aus der musikpädagogischen Praxis, dass viele ältere Menschen einen vierzehntäglichen Unterrichtsturnus bevorzugten. Damit wird einmal mehr deutlich, dass ältere Laienmusiker ähnliche Lernbedürfnisse in Bezug auf Niveau, Häufigkeit und Format des Unterrichts haben wie jüngere Altersgruppen. Aus den Interviewäußerungen ist ersichtlich, dass der tradierte Unterrichtsturnus wöchentlichen Instrumental-/Gesangsunterrichts deutlich bevorzugt wird. Das liegt zum einen an der höheren Praktikabilität im Alltagsablauf, der sich bei vielen auch auf das Wochenende erstreckt, zum anderen aber auch an der von den Befragten gewünschten Verbindlichkeit. Diese freiwillige Selbstverpflichtung zur Disziplin der Regelmäßigkeit stellt für manche Befragte eine bewusste Strategie zur Erreichung ihrer persönlichen musikalischen Ziele dar.

Ein entscheidender Unterschied in der Unterrichtsmethodik ergibt sich für Instrumental- und Gesangslehrkräfte jedoch darin, dass die Befriedigung durch das Lernen an sich („Input“) für Laienmusiker ab 55 Jahren eine wichtige Rolle spielt (I\11: 32), wie analog auch in Studien zur Erwachsenenbildung, der Erhalt und die Förderung von Gedächtnisleistung, besonders für alte Menschen, als wichtige selbst gesteckte Ziele genannt werden (vgl. Lottmann 2013, 49).

Ab einem „gewissen“ erreichten Leistungsstand sehen manche Befragte in ihrem Instrumental- bzw. Gesangslehrer überwiegend einen Mentor (I\10: 54 – 56). Wichtige beratende Funktionen dieses Mentors, die für fortgeschrittene Laienmusiker sogar Gründe sein können, die Unterrichtsbeziehung überhaupt aufrecht zu erhalten, sind die Auswahl entsprechender Spielliteratur (I\9: 11) oder eines qualitativ geeigneten, passenden Instruments (I\10: 162 – 164). Wie generell im musikpädagogischen Tun, sollte außerdem Ernsthaftigkeit mit Ermutigung und passenden Herausforderungen sowie Spaß verbunden sein (Eaton 2013, 148). Die Kenntnis der Motive der Amateure, sich zu einem Workshop anzumelden oder sich verbessern und lernen zu wollen, kann für Lehrkräfte und den gemeinsamen Unterricht von hoher Bedeutung sein.

Wenn bestimmte Rahmenbedingungen harmonieren, ist Musizieren im Alter nicht nur grundsätzlich möglich, sondern auch gesundheitsfördernd. Die für den Instrumentalunterricht

mit Älteren empfohlenen sieben Punkte³⁸ können allgemein formuliert zwar banal anmuten, weil sie für die heutige Instrumentalpädagogik ganz allgemein gelten, entscheidend ist jedoch die konkrete methodische Ausgestaltung und Anwendung dieser Punkte, um dem Wahrnehmungs- und Erfahrungshorizont, aber auch den physikalischen Möglichkeiten älterer Menschen gerecht zu werden.

Ein weiterer Punkt ist von entscheidender Bedeutung, der nicht nur das, aufgrund des körpereigenen Instruments, sehr persönlichen Fachs Gesang betrifft: Musizieren ist mit der hörbaren Äußerung von Emotionen in Tönen allgemein etwas sehr Persönliches. Und gerade in der transparenten Kompositionsform Kammermusik, im Vergleich zu groß besetzten Orchesterwerken, bevorzugen Laienmusiker ein vertrauenerweckendes Gegenüber, wie in einem familiären Rahmen. Diese Beobachtung führt zu weiteren Fragestellungen: Können Musikpädagogik und -geragogik von der Praxis des Musizierens in Familien lernen? Lässt sich unter Berücksichtigung von Best-Practice-Faktoren möglicherweise ein tragfähiges Konzept für öffentlich angebotenes Kammermusikspiel entwickeln? Wenn der Schritt aus dem rein familiär-privaten Rahmen in öffentliche Angebote gelingen soll, kommt man nicht umhin zu beachten, dass in Päda- und Geragogik, gleichsam der allgemeinen Erziehung, die Persönlichkeit des Lehrers eine nicht zu unterschätzende Bedeutung hat, wofür seit der medialen Aufmerksamkeit für die Untersuchungen des australischen Erziehungswissenschaftlers John Hattie eine sensibilisierte gesellschaftliche Wahrnehmung besteht (vgl. Spiewak 2013).

Auch für die Befragten dieser Studie ist die Person des Lehrers von hoher Bedeutung für die Motivation, die Fortführung und sogar für die Aufnahme von Unterricht. Für Einzelne ist die Bekanntschaft eines Lehrers sogar Anlass das Instrumentalspiel zu beginnen. Es lassen sich Tendenzen erkennen, dass Befragte, die soziale Anerkennung gewohnt sind, Künstler als Lehrer bevorzugen, die sich auf einer ähnlichen gesellschaftlichen Ebene bewegen und die sie für künstlerisch besonders kompetent halten, wie z. B. Hochschullehrer oder etablierte Solisten. Eine solche Musikbildungspraxis Älterer zeitigt jedoch eine starke Abhängigkeit vom Geldbeutel sowie dem erreichbaren Angebot. Das wird besonders in den Äußerungen von Befragten aus strukturschwachen Regionen und mit geringem finanziellem Spielraum deutlich. Aus dieser Perspektive besteht eindeutig eine mangelhafte Infrastruktur in der musikalischen Bildungslandschaft. Damit können Laienmusiker grundlegenden Bedürfnissen zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit und ihres psychischen Wohlbefindens nicht in erreichbarer Umge-

38 Lerngeschwindigkeit beachten, Anzahl der Informationen bedenken, höhere Störanfälligkeit berücksichtigen, ausreichend Wiederholungen einplanen, körperliche und psychische Beeinträchtigungen beachten, Instrumentenwahl nach körperlichen Anforderungen und biografischer Passung achten, personenorientiertes Vorgehen (Spahn 2008, 147)

bung nachgehen. Dieser Zustand ist fast immer direkt auf zu geringe finanzielle Förderung, besonders in ohnehin schon strukturschwachen Regionen, zurückzuführen. Eine Möglichkeit der finanziellen Gleichstellung für kulturelle Teilhabe und Bildung im Alter wird in der Einbeziehung intragenerationeller sozialer, d. h. finanzieller Gerechtigkeit gesehen, als Alternative zum ausschließlich intergenerationellen Weg (vgl. 3.8.2.3 und Kruse 2013, 54 ff.). Hinzu kommt, dass sich dieser Zustand nicht nur auf das Alter beschränkt sondern in den Interviews deutlich wurde, dass die finanziellen Möglichkeiten Musikbiografien von Anfang an prägen. Umso erstaunlicher ist die Hartnäckigkeit mancher Laienmusiker trotzdem ihrem Musizierbedürfnis treu zu bleiben.

Je größer die Kammermusikbesetzungen sind, desto mehr steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sich verschiedene soziale Schichten begegnen, vorausgesetzt, die Eignung zum Musizieren stimmt überein. Hier scheint eine Parallele zu Hochbegabten (Kindern) zu bestehen, von denen bekannt ist, dass sie soziale Beziehungen ebenso lieber mit „Personen [...] funktional gleichartiger Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten“ eingehen (Stapf 2010, 234). Auch wenn einzelne Laienmusiker betonen, dass sie sich nicht aus Gründen der Beziehungspflege zum Musizieren treffen, sondern gänzlich die Musik im Vordergrund steht, wird dort, wo Menschen zusammenkommen und gemeinsam etwas tun, immer auch i. w. S. Beziehung vollzogen. Demnach beinhaltet gemeinsames Lernen, Üben, Proben und Musizieren ebenfalls Gestaltung von Beziehung. Eine eindeutige Differenzierung hierzu ist in der Realität nicht sinnvoll möglich und wird in bisherigen Studien zum Kammermusizieren älterer Laienstreicher auch nicht in Erwägung gezogen (vgl. Eaton 2013, 27 f.). Soziale Interaktion und Beziehung sollte folglich nicht nur als selbstverständlich berücksichtigt, sondern als Voraussetzung für gemeinsames Musizieren angesehen werden.

Jenen Laienmusikern, die (noch) nicht über die entsprechenden Bekanntschaften für ihre Kammermusikvorhaben verfügen, stehen neben entsprechenden Kammermusikkursen, dem Netzwerk des Instrumentallehrers und der bereits 1767 erstmals nachweislich genutzten Möglichkeit einer Zeitungsannoncen (vgl. Sterner 1978, 166) heute auch die Möglichkeiten von Social-Media-Plattformen (wie Facebook), bzw. diverse Vereins- und Privatinitiativen mit Internetpräsenz, zur Verfügung (vgl. Spiekermann 2017 b, 138 f.). Letztere stellen sich jedoch nach wie vor als lokal oder anderweitig begrenzt dar. Von einem strukturierten Angebot, das womöglich sogar von der örtlichen Musikschule oder dem VdM organisiert wird – und sei es nur koordinativ – ist die Angebotsrealität noch deutlich entfernt. Um passende Rückmeldungen auf Gesuche in Eigeninitiative zu erhalten, scheint es nach wie vor ratsam, direkt ein konkretes Kammermusikwerk bzw. Vorhaben zu benennen (vgl. Sterner 1978, 167 f.).

In den vielfältigen Möglichkeiten des miteinander Musizierens (vgl. 3.3.5) grenzen sich Laienmusiker sehr unterschiedlich von anderen Musizierenden ab und stellen sehr verschiedene Anforderungen an sich und ihre Mitspieler. Ein hoher Exzellenzanspruch in Bezug auf ihre eigene Leistung ließ sich hier besonders bei Laienmusikern beobachten, die bereits eine längere Zeit auf einem hohen Niveau musiziert haben (vgl. 3.7). Möglicherweise sinkt die Akzeptanz nachlassender Leistung, je länger sich Laienmusiker an ein bestimmtes, relativ hohes Niveau ihrer Fertigkeiten gewöhnt haben.

Neuanfänger im fortgeschrittenen Alter erklären Hemmungen, die der Umsetzung ihrer musikalischen Wünsche entgegenstehen, hingegen eher mit Persönlichkeitszügen wie Perfektionismus, i. S. v. Angst und Vermeidung fehlerbehafteten Handelns (vgl. 3.9).

Diese Einzelfallbeobachtungen stimmen mit der generellen Einschätzung überein, dass „[ä]ltere Personen [...] ihre musikalischen Fähigkeiten geringer [einschätzen] als jüngere“ (Gembris 2008 c, 114). Ob diese Beobachtung auch heute noch gilt, müsste aktuell untersucht werden, da sie, ebenso wie weitere beobachtete Altersaspekte, mehr mit der Generationszugehörigkeit zusammenhängen könnte als mit dem Alter.

Mit ihren Aussagen bestätigten die Befragten erneut die positiven Wirkungen von Musik, insbesondere des aktiven Musizierens, auf das persönliche Befinden (vgl. 3.6.3 bzw. 3.6). Dabei empfahlen Einzelne den für sie günstigen psychohygienischen Effekt auch zur allgemeinen Nachahmung, im Hinblick auf günstige Effekte für die Volkswirtschaft und Gesellschaft. Stamm fordert mit einer ähnlichen Argumentation, ältere Menschen in der Entwicklung ihrer Talente, Expertise und Potenziale unabhängig von ihrer beruflichen Tätigkeit strukturiert zu unterstützen, denn „[d]ie gesamtwirtschaftliche Leistungsfähigkeit und die Belastung der sozialen Sicherungssysteme [hängen] auch vom Gesundheitszustand und -verhalten Älterer [ab]“ (Stamm 2014, 279).

Auch wenn eine qualitative Befragung v. a. Einzelne in den Blick nimmt, lassen sich für die Sicht auf das Alter einige Gemeinsamkeiten beobachten. Eine davon ist die Plastizität genannte Kompensation von Fähigkeiten. Bei der Entwicklung eines geeigneten „Talent- und Expertisemanagement[s]“ (Stamm 2014, 279) sollte die Ich-Plastizität vom Bildungssystem und gesellschaftlichen Institutionen in die Konzeptionierung von Bildungsaktivitäten integriert werden (vgl. Baltes 2001, 28; Bubolz-Lutz 2010, 34). Damit würde nicht nur die Einschränkung physikalischer Fähigkeiten berücksichtigt, sondern auch das enorme Kompensationspotenzial gewürdigt und angeregt werden. Auch wenn der demografische Wandel in vielen Musikschulen schon länger wahrgenommen wird, hat sich in den Institutionen seit Grunen-

bergs sechs Thesen³⁹ zur „Musikalischen Späterziehung“ 1984 strukturell kaum etwas verändert (Grunenberg 1984). Hier sind Dach- und Interessenverbände der Musikschulen ebenso wie die der älteren Menschen gefordert Politiker und andere Schlüsselpersonen einer strukturellen Transformation noch deutlicher auf die Herausforderungen des demografischen Wandels sowie der optimalen Lösungsansätze hinzuweisen, die künstlerische Betätigung bietet. Erst wenn die Finanzierung qualitativ gesicherter Strukturen gewährleistet wird, können ältere Menschen gleichberechtigt mit jüngeren, unabhängig von ihrer persönlichen finanziellen Ausstattung, ihre musikalischen Ziele umsetzen.

³⁹ Beispielsweise These 2: „Erwachsene Schüler sind in der heutigen Musikschule unterrepräsentiert [...]“, These 3: „Die Musikschule hat ihren heutigen Anspruch (1924), auch für Erwachsene da zu sein, bis heute nicht verwirklicht.“ oder These 5: „Einen Großteil der musikalischen Bedürfnisse Erwachsener kann die Musikschule nur befriedigen, wenn sie sich um den Instrumentalunterricht bei älteren Menschen und um den elementaren Musikunterricht bei Erwachsenen bemüht.“

„Wenn ich wüsste, dass morgen die Welt unterginge,
würde ich heute noch ein Apfelbäumchen pflanzen.“

Martin Luther zugeschrieben

Literaturverzeichnis

- ARNOLD, Brunhilde (2000): Geschichte der Altenbildung. In: Susanne Becker, Ludger Veelken und Klaus Peter Wallraven (Hg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–38.
- AUER, Alfons (1996): Geglücktes Altern. Freiburg: Herder.
- BACH, Carl Philipp Emanuel (1994): Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen. Reprint der 1. Auflage Berlin 1753 und 1762. Bärenreiter: Kassel
- BACH, Johann Sebastian (1722): Das wohltemperierte Clavier oder Praeludia und Fugen. Durch alle Tone und Semitonia... Köthen.
- BALTES, Paul B. (2001): Das Zeitalter des permanent unfertigen Menschen: Lebenslanges Lernen nonstop? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (36), S. 24–32. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/26058/das-zeitalter-des-permanent-unfertigen-menschen-lebenslanges-lernen-nonstop>, zuletzt geprüft am 19.03.2018.
- BÄSSLER, Hans; GEMBRIS, Heiner; GROSSE, Thomas; STÖGER, Christine; GUTZEIT, Reinhart von (2004): Podiumsdiskussion „Musik bewegt“. Frankfurter Musikmesse. Frankfurt am Main, 2004. In: *Üben & Musizieren* 2/2006
- BALZERT, Helmut | SCHRÖDER, Marion | SCHÄFER, Christian (2011²): Wissenschaftliches Arbeiten. Ethik, Inhalt & Form wiss. Arbeiten, Handwerkszeug, Quellen, Projektmanagement, Präsentation. W3L: Herdecke
- BECKERS, Erich (2004): Erwachsene lernen Musik. Empirische Studien zu subjektiven Theorien des Musiklernens Erwachsener aus Sicht der Lernenden. Band 3 in: SCHULTEN, Maria Luise: Theorie und Praxis der Musikvermittlung. LIT: Münster
- BENNETT, Jonathan; ALLENBACH, Daniel (2016): Mach dich schlau am Instrument. Instrumentalunterricht 50plus. Möglichkeiten, Zielsetzungen und Motive. Berner Fachhochschule (Institut Alter), Bern. Hochschule der Künste Bern (Forschungsschwerpunkt Interpretation).
- BEYER, Mathias | MISCH, Jonathan D. (2002): Die StadtMusicanten-Compagnie zu Erfurt. Aufkommen, Blütezeit und Untergang der Stadtmusikanten in Erfurt vom 17. bis 19. Jahrhundert, unveröffentlichte Seminarfacharbeit am Musikgymnasium Schloss Belvedere Weimar
- BISCHOFF, Stefan (2011): Musikvereine im demografischen Wandel -. zwischen Tradition und Moderne. In: Hans Hermann Wickel und Theo Hartogh (Hg.): *Praxishandbuch Musizieren im Alter. Projekte und Initiativen*. Mainz: Schott (Studienbuch Musik), S. 177–193.
- BORGHANS, Lex et al. (2008): The Economics and Psychology of Personality Traits. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research (Working Paper 13810), zuletzt geprüft am 02.01.2018.
- BRAND, Marc (2014): Musikalisch aktiv bis ins Alter. Eine Untersuchung zum Musikunterricht mit älteren Menschen. Hochschule Luzern - Musik. Luzern (Forschungsbericht der Hochschule Luzern - Musik, 10). Online verfügbar unter http://edoc.zhbluzern.ch/hslu/m/fb/2014_Brand.pdf, zuletzt geprüft am 09.08.2017.
- BRUHN, Herbert; SCHRÖTER, Felix (2009): Musikhören und Musikhören im Alter. In: Herbert Bruhn, Reinhard Kopiez und Andreas C. Lehmann (Hg.): *Musikpsychologie. Das neue Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rowohlt Enzyklopädie, 55661), S. 190–201.

- BUSCH, Barbara (Hg.) (2016): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Breitkopf & Härtel: Wiesbaden
- CLAUSEN, Bernd | CVETKO, Alexander J. | HÖRMANN, Stefan | KRAUSE-BENZ, Martina | KRUSE-WEBER, Silke (Hg.) (2016): Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus. Waxmann: Münster
- DAHLHAUS, Carl (1968): Der Dilettant und der Banause in der Musikgeschichte. In: Hans Heinrich Eggebrecht (Hg.): Archiv für Musikwissenschaft. Unter Mitarbeit von Heinrich Bessler, Kurt von Fischer, Walter Gerstenberg und Arnold Schmitz. Franz Steiner: Wiesbaden
- DASCHNER, Hubert (1989): Der Komponist als musikalischer Erwachsenenbildner - am Beispiel Joseph Haydn. In: Gert Holtmeyer (Hg.): Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge - Entwicklungen - Perspektiven. Regensburg: Bosse, S. 17–27.
- DAVIDSON, Jane W. & GOOD, James M. M. (2002): Social and Musical Co-Ordination between Members of a String Quartet. An Exploratory Study. In: *Psychology of Music* 30 (2), S. 186–201. DOI: 10.1177/0305735602302005.
- DAVIDSON, Jessica B. (1980): Music and Gerontology: A Young Endeavor. *Music Educators Journal*, Bd. 66 Nr. 9, S. 27–31
- DENORA, Tia (2009): Kulturforschung und Musiksoziologie. In: Herbert Bruhn, Reinhard Kopiez und Andreas C. Lehmann (Hg.): Musikpsychologie. Das neue Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, 55661), S. 72–87.
- DEYHLE, Heike (2012): Musikangebote in Nordrhein-Westfalen für Menschen ab 60 Jahren. Landesmusikrat Nordrhein-Westfalen e.V. Düsseldorf (Musik und Alter). Online verfügbar unter http://www.lmr-nrw.de/fileadmin/user_upload/lmr-nrw.de/downloads/musikalische_bildung/Deyhle_Auswertung_2012.pdf, zuletzt geprüft am 07.08.2017.
- DMR – Deutscher Musikrat (2007): Wiesbadener Erklärung. Musizieren 50+ - im Alter mit Musik aktiv. 12 Forderungen an Politik und Gesellschaft. Wiesbaden, Mainz.
- DOERNE, Andreas (2011): Wir brauchen eine Revolution! Zur Zukunft von Musikschulen in einer "Bildungsrepublik Deutschland". In: *üben & musizieren* 28 (4), S. 12–18.
- DUDEN (2003): Das große Fremdwörterbuch. Brockhaus: Mannheim
- EHMANN, Wilhelm (Hg.) (1957): Freizeit wozu? Musische Möglichkeiten des arbeitenden Menschen. Bericht über die Arbeitstagung 1957 des Arbeitskreises für Haus- und Jugendmusik. Kassel: Bärenreiter.
- EIBACH, Martin (1997): Biographische Dimensionen in der musikpädagogischen Arbeit mit erwachsenen Laien im Instrumentalensemble. In: Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte - Zeitgeschichte - Lebensgeschichte. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 18), S. 126–139.
- ERICSSON, Karl Anders; POOL, Robert (2016): Top. Die neue Wissenschaft vom bewussten Lernen. Wie wir Höchstleistungen vollbringen. Pattloch: München
- FEHRE, Christoph Ludwig (1751): Der Schulmeister in der Singschule. Ihr Jungen, sperrt die Augen auf. Dresden. Online verfügbar unter [http://imslp.org/wiki/Der_Schulmeister:_Ihr_Jungen%2C_sperrt_die_Augen_auf%2C_TWV_20:57_\(Telemann%2C_Georg_Philipp\)](http://imslp.org/wiki/Der_Schulmeister:_Ihr_Jungen%2C_sperrt_die_Augen_auf%2C_TWV_20:57_(Telemann%2C_Georg_Philipp)).
- FLICK, Uwe | KARDORFF, Ernst von | STEINKE, Ines (Hg.) (2005) Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg

- FRICKE, Almuth & HARTOGH, Theo (Hg.) (2016): Forschungsfeld Kulturgeragogik – Research in Cultural Geragogy. kopaed: München
- FÜLLER, Klaus (1994): Musik mit Senioren. Theoretische Aspekte und praktische Anregungen. Weinheim: Beltz (Edition sozial).
- GEMBRIS, Heiner (1997): Generationsspezifische und zeitgeschichtliche Einflüsse auf musikalische Biographien. In: KRAEMER, Rudolf-Dieter (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung: Fachgeschichte – Zeitgeschichte – Lebensgeschichte. Die Blaue Eule: Essen
- GEMBRIS, Heiner (2002): Wirkungen von Musik. Musikpsychologische Forschungsergebnisse. In: Gabriele Hofmann und Claudia Trübsbach (Hg.): Mensch & Musik. Diskussionsbeiträge im Schnittpunkt von Musik, Medizin, Physiologie und Psychologie. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 51), S. 9–27.
- GEMBRIS, Heiner (2008 a): Musik im Erwachsenenalter: Entwicklungspsychologische Befunde und praktische Perspektiven. In: Verband deutscher Musikschulen e.V.: Musik – Ein Leben lang! Grundlagen und Praxisbeispiele. VdM Verlag: Bonn
- GEMBRIS, Heiner (2008 b) *Musical Activities in the Third Age: An Empirical Study With Amateur Musicians*. In: Daubney, A., Longhi, E., Lamont, A. & D.J. Hargreaves (Ed.) *Musical Development and Learning. Conference Proceedings, 2nd European Conference on Developmental Psychology of Music*. Hull: GK Publishing
- GEMBRIS, Heiner (2008 c): Musikalische Entwicklung im Erwachsenenalter. In: Heiner Gembris (Hg.): Musik im Alter. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten. Frankfurt am Main: Lang, S. 95–129.
- GEMBRIS, Heiner (2009): Musikalische Entwicklung im Erwachsenenalter. In: Herbert Bruhn, Reinhard Kopiez und Andreas C. Lehmann (Hg.): Musikpsychologie. Das neue Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowolts Enzyklopädie, 55661), S. 162–189.
- GEMBRIS, Heiner (2014): Musikalische Begabung und Talent in der Lebenszeitperspektive. In: Wilfried Gruhn und Annemarie Seither-Preisler (Hg.): Der musikalische Mensch. Evolution, Biologie und Pädagogik musikalischer Begabung. Hildesheim: Olms (Olms Forum, 9), S. 184–218.
- GEMBRIS, Heiner (Hg.) (2015): Musikalische Begabung und Alter(n). Band 7 in: GEMBRIS, Heiner (Hg.): Schriften des Instituts für Begabungsforschung in der Musik (IBFM). LIT: Münster
- GREVE, Werner (1997): Stadtpfeifer. In: Ludwig Finscher (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. 2. Aufl. Kassel: Bärenreiter, Sp. 1719–1732.
- GROSSE, Thomas (2016): Egal, wie es klingt. „Community Music“ ist Kultursozialarbeit. In: VAN | Webmagazin für klassische Musik. Erschienen am 18. Mai 2016 unter www.van-magazin.de [abgerufen am 17.03.2017]
- GRUNENBERG, Manfred (1984): Musikalische Späterziehung. Die Rolle der Erwachsenen in der Musikschule. In: *Musik & Bildung* 16 (10), S. 653–655.
- HARTOGH, Theo (2005): Musikgeragogik – ein bildungstheoretischer Entwurf. Musikalische Altenbildung im Schnittfeld von Musikpädagogik und Geragogik. Band 68 in: KRAEMER, Rudolf-Dieter (Hg.): Forum Musikpädagogik. Wißner: Augsburg
- HARTOGH, Theo (2015): Zukunftsmusik Alter. Die Potenziale der Musikgeragogik in einer alternden Gesellschaft. In: *Musikforum* (2), S. 52–53.

- HECKEL, Margaret (2017): Neue Alterskultur. Hg. v. bpb.de. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/demografischer-wandel/196660/neue-alterskultur>, zuletzt geprüft am 04.08.2018.
- HELFFERICH, Cornelia (2011⁴): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. VS Springer: Wiesbaden
- HEMMING, Jan (2002): Begabung und Selbstkonzept. Eine qualitative Studie unter semiprofessionellen Musikern in Rock und Pop. LIT Verlag: Münster
- HfM Detmold (2015): Didaktik 2 - Musizieren im Alter. Unter Mitarbeit von Cornelia Weiß. Hg. v. Online-Vorlesungsverzeichnis WiSe 2015/16. Hochschule für Musik Detmold. Detmold. Online verfügbar unter <https://campus.hfm-detmold.de/qisserver/rds?state=verpublish&status=init&vmfile=no&publishid=9837&moduleCall=webInfo&publishConfFile=webInfo&publishSubDir=veranstaltung>, zuletzt geprüft am 15.12.2017.
- HÖFFE, Otfried (2013): In Würde altern. In: Thomas Rentsch, Harm-Peer Zimmermann und Andreas Kruse (Hg.): Altern in unserer Zeit. Späte Lebensphasen zwischen Vitalität und Endlichkeit. Frankfurt am Main: Campus, S. 10–26.
- HÖPPNER, Christian (Hg.) (2005): Mit 66 ist noch lange nicht Schluss. Musizieren im dritten Lebensalter. In: *Musikforum* (3).
- HÖRMANN, Stefan; MEIDEL, Eva (2016): Orientierung im Begriffsdschungel -. terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In: Bernd Clausen, Alexander J. Cvetko, Stefan Hörmann, Martina Krause-Benz und Silke Kruse-Weber (Hg.): Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Münster, New York: Waxmann, S. 11–68
- IBK-KUBIA (2017): Das Kompetenzzentrum für Kulturelle Bildung im Alter und Inklusion. Institut für Bildung und Kultur e. V. Online verfügbar unter <https://ibk-kubia.de/ueberkubia.html>, zuletzt geprüft am 25.10.2017.
- JENDRECK, Frank (o. J.): Burg Sternberg. Ein Ort der Geschichte, Musik und Kultur. Hg. v. Lippische Kulturagentur. Detmold. Online verfügbar unter <https://www.landesverband-lippe.de/angebote/burg-sternberg/>, zuletzt geprüft am 03.05.2018.
- JUST, Herbert (1938): Die Förderung der Hausmusik und die Durchführung des „Tages der deutschen Hausmusik“. Vorschläge, Erfahrungen und Arbeitsmittel. Berlin
- KEHRER, Eva-Maria (2013): Klavierunterricht mit dementiell erkrankten Menschen. ein instrumentalgeragogisches Konzept für Anfänger. Münster: Waxmann.
- KLÜPPELHOLZ, Werner (1989): Motivation von Erwachsenen zum Instrumentalspiel. In: Gert Holtmeyer (Hg.): Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge - Entwicklungen - Perspektiven. Regensburg: Bosse, S. 115–122.
- KÖNIG, Bernhard (2011): Komponieren für alte Stimmen. In: Hans Hermann Wickel und Theo Hartogh (Hg.): Praxishandbuch Musizieren im Alter. Projekte und Initiativen. Mainz: Schott (Studienbuch Musik), S. 309–320.
- KRUSE, Andreas (2013): Der gesellschaftlich und individuell verantwortliche Umgang mit Potentialen und Verletzlichkeit im Alter. Wege zu einer Anthropologie des Alters. In: Thomas Rentsch, Harm-Peer Zimmermann und Andreas Kruse (Hg.): Altern in unserer Zeit. Späte Lebensphasen zwischen Vitalität und Endlichkeit. Frankfurt am Main: Campus, S. 29–64.
- KUCKARTZ, Udo (2014²): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa: Weinheim und Basel

- LEHR, Ursula (2018): Die Rolle des älteren Menschen in einer alternden Gesellschaft. Hg. v. Joachim Wilber. ProjectCare GmbH. Frankfurt am Main, zuletzt aktualisiert am 18.05.2018, zuletzt geprüft am 04.08.2018.
- LESSING, Kolja (2016): Ausbildung angehender Berufsmusiker. In: Barbara Busch (Hg.): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 186–191.
- LIMBACH, Reinhard; STOVEROCK, Dietrich; SASS, Herbert (1953): Zur Notlage der Musikerziehung und Musikpflege. Kommentar zum Aufruf der Arbeitsgemeinschaft Musikerziehung und Musikpflege. Berlin, Hamburg.
- MAHLERT, Ulrich (1997): Artikel *Musikpädagogik*, Abschnitt *Pädagogik des Instrumentalspiels und des Instrumentalunterrichts*. In: Ludwig Finscher (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. 2. Aufl. Kassel: Bärenreiter, Sp. 1499–1534.
- MAYER, Horst O. (2006³): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. Oldenbourg: München
- MAYRING, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (10. neu ausgestattete Auflage). Beltz: Weinheim
- MAXQDA, Software für qualitative Datenanalyse, 1989 – 2016, VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH, Berlin, Deutschland.
- MAXQDA (2018). Software für qualitative Datenanalyse. Version. Berlin: VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH. Online verfügbar unter www.maxqda.de/hilfe-max12/summary-grid/die-idee-hinter-dem-summary-grid, zuletzt geprüft am 23.01.2018.
- MERKLE, Rolf (o. J.): Das Alter ist kein Abstellgleis. Hg. v. Rolf Merkle und Doris Wolf (PsychoTipps.com). Online verfügbar unter <http://www.psychotipps.com/spass-haben-im-alter.html>, zuletzt geprüft am 07.08.2017.
- METZGER, Barbara; BUSCH, Barbara (2014): Elementares Musizieren mit älteren Menschen. Ein Aufgabenfeld für Musikpädagogen. In: *Diskussion Musikpädagogik* (62), S. 8–16.
- MISOCH, Sabina (2015): Qualitative Interviews. De Gruyter Oldenbourg: Berlin
- MOZART, Leopold (2014): Versuch einer gründlichen Violinschule. Faksimile-Reprint der 1. Auflage 1756. Bärenreiter: Kassel
- MÜLLER, Sven Oliver (2015): Angleichung und Abgrenzung. Perspektiven des Musiklebens in Europa im 19. Jahrhundert. Hg. v. Institut für Geschichtswissenschaften. Humboldt-Universität. Berlin (Themenportal Europäische Geschichte). Online verfügbar unter www.europa.clio-online.de/essay/id/artikel-3788, zuletzt geprüft am 13.09.2017.
- NIKOLOV, Raliza (2018): Der intime Klang. Hausmusik früher und heute. Deutschlandfunk, 27.03.2018. Online verfügbar unter https://www.deutschlandfunk.de/der-intime-klang-hausmusik-frueher-und-heute.1992.de.html?dram:article_id=407861, zuletzt geprüft am 24.08.2018.
- NITTEL, Dieter (2006²): Das Erwachsenenleben aus der Sicht der Biographieforschung. In: KRÜGER, Heinz-Hermann | MAROTZKI, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. VS GWV: Wiesbaden
- PAYR, Fabian; EGNER-PAYR, Ariane (2017): Musikunterricht und Urlaub. Musica Viva Musikferien. Online verfügbar unter <https://musica-viva.de/ueber-musica-viva/philosophie-musikunterricht-urlaub.html>, zuletzt geprüft am 25.10.2017.

- PRIEBERG, Fred K. (2000): Musik im NS-Staat. Köln: Dittrich.
- QUANTZ, Johann Joachim (1992): Versuch einer Anweisung, die Flöte traversière zu spielen. Reprint der Ausgabe Berlin 1752. dtv: München
- RAUTHMANN, John (2018): Fünf-Faktoren-Modell. Hg. v. Markus A. Wirtz. Hogrefe AG. Bern (Dorsch – Lexikon der Psychologie). Online verfügbar unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/fuenf-faktoren-modell/>, zuletzt geprüft am 13.01.2018.
- RICHTER, Christoph (Hg.) (2014): Musikgeragogik. Hamburg: Junker (Diskussion Musikpädagogik).
- ROSKE, Michael (1989): Erwachsenenbildnerische Aufträge. Ein Aspekt des Berufsfeldes selbständiger Musiklehrer aus historischer Sicht. In: Gert Holtmeyer (Hg.): Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge - Entwicklungen - Perspektiven. Bosse: Regensburg, S. 46–53.
- ROULSTON, Kathryn (2010): ‘There is no end to learning’: Lifelong education and the joyful learner. In: *International Journal of Music Education* 28 (4), S. 341–352.
- SALMEN, Walter (1969): Haus- und Kammermusik. Privates Musizieren im gesellschaftlichen Wandel zwischen 1600 und 1900. Leipzig: VEB Deutscher Verlag für Musik (Musikgeschichte in Bildern, 4,3).
- SCHABRAM, Kai Marius (2015): Was ist Musikgeragogik? Zur Entwicklung einer jungen Disziplin. In: *üben & musizieren* 32 (4), S. 46–48.
- SCHAPER, Heinz-Christian (1993): Instrumentalunterricht für Erwachsene – ein besonderes Thema, aber kein Problem. In: Christoph Richter (Hg.): Instrumental- und Vokalpädagogik. 1: Grundlagen. Kassel: Bärenreiter (Handbuch der Musikpädagogik, 2), S. 471–478.
- SCHMIDT, Renate (2005): Frühförderung ist Grundstein für kulturelle Teilhabe älterer Menschen. In: *Musikforum* (3), S. 14–15.
- SCHMIDT-HERTHA, Bernhard (2014): Kompetenzerwerb und Lernen im Alter, i.d.Reihe: Studentexte für Erwachsenenbildung. Bertelsmann: Bielefeld
- SCHNELL, Rainer | HILL, Paul B. | ESSER, Elke (2011⁹): Methoden der empirischen Sozialforschung. Oldenbourg: München
- SCHUMANN, Robert (1849): 43 Clavierstücke für die Jugend. op. 68. Unter Mitarbeit von Ludwig Richter. Schuberth: Hamburg
- SCHWEPPE, Cornelia (2006²): Biographieforschung und Altersforschung. In: KRÜGER, Heinz-Hermann | MAROTZKI, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. VS GWV: Wiesbaden
- SEALE, Clive (1999): The Quality of Qualitative Research. In: *Qualitative Inquiry*, Jg. 5, Nr. 4, S. 465–478. Sage Publications
- SOMMERFELD, Jörg (2014): Instrumentalunterricht in der Grundschule. Erfolgreich lehren und gestalten. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- SPAHN, Claudia (2008): Instrumentales Musizieren im Alter. In: Heiner Gembris (Hg.): Musik im Alter. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten. Frankfurt am Main: Lang, S. 139–149.
- SPECHT, Jule (2015): Psychologie des hohen Lebensalters. Der aktuelle Forschungsstand. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): *Aus Politik und Zeitgeschichte* 65 (38-39), S. 3–10. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/211746/psychologie-des-hohen-lebensalters?p=all>.

- SPECHT, Jule; EGLOFF, Boris; SCHMUKLE, Stefan C. (2011): Stability and Change of Personality Across the Life Course. The Impact of Age and Major Life Events on Mean-Level and Rank-Order Stability of the Big Five. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 101 (4), S. 862–882.
- SPIEKERMANN, Reinhild (2017 a): Kammermusik 55 +. Neue Erkenntnisse zur Kammermusikpraxis älterer Laien. In: *üben & musizieren* 34 (6), S. 12–16.
- SPIEKERMANN, Reinhild (2017 b): Kammermusik 55+. Menschen zueinander bringen; empirische Untersuchung und Praxisworkshop. Unter Mitarbeit von Jonathan D. Misch. Münster: Waxmann (Musikgeragogik, 4).
- SPIEKERMANN, Reinhild (2016 a): Generationenübergreifendes Musizieren. Ein musikalisches Workshop-Wochenende 55+ an der Hochschule für Musik Detmold. In: *üben & musizieren, Zeitschrift für Instrumentalpädagogik und musikalisches Lernen*, 33 (1), 38-39
- SPIEKERMANN, Reinhild (2016 b): Erwachsene als Lernende. In: Barbara Busch (Hg.): *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*. Breitkopf & Härtel: Wiesbaden, S. 171–178
- SPIEKERMANN, Reinhild (2009): Erwachsene im Instrumentalunterricht. Didaktische Impulse für ein Lernen in der Lebensspanne. Reihe: *üben & musizieren, texte zur instrumentalpädagogik*. Schott: Mainz
- SPIEWAK, Martin (2013): Ich bin superwichtig! Hattie-Studie. In: *Zeit Online*, 03.01.2013. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning> zuletzt geprüft am 02.01.2018.
- SPOHR, Louis (2000): *Violinschule*. Reprint der Erstausgabe Wien, T. Haslinger 1833. Katznbichler: München
- Spranger, Eduard (1955): *Rede über die Hausmusik*. Bärenreiter: Kassel
- STAPF, Aiga (2010): *Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung*. Beck: München
- STERNER, Siegfried (1978): *Vergnügen in Dur und Moll. Ein praktischer Ratgeber für das häusliche Musizieren*. Econ: Düsseldorf
- STRÜBING, Jörg (2013): *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. Oldenbourg: München
- STUMME, Wolfgang (1957): *Musikpflege und Musikerziehung in einer Landschaft. Bericht und Programm*. Mainz: Schott (Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege, B 13).
- TESCH-RÖMER, Clemens; WURM, Susanne (2009): Theoretische Positionen zu Gesundheit und Alter. In: Karin Böhm, Clemens Tesch-Römer und Thomas Ziese (Hg.): *Gesundheit und Krankheit im Alter*. Berlin (Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes), S. 7–20.
- TSCHEMER, Marlies (2010): *Erwachsene in Musikschulen. Motive - Ziele - Erwartungen*. Linz: Trauner.
- ÜBEN & MUSIZIEREN: Ein Leben lang..., Heft April/Mai 2006, Schott: Mainz
- UNVERRICHT, Hubert (1983): *Kammermusik im 20. Jahrhundert. Zum Bedeutungswandel des Begriffs*. München: Minerva Publikation (Eichstätter Hochschulreden, 39).
- VALENTIN, Erich (1959): *Musica Domestica. Von Geschichte und Wesen der Hausmusik*. Trossingen: Hohner.
- VEELKEN, Ludger (2000): Geragogik. Das sozialgerontologische Konzept. In: Susanne Becker, Ludger Veelken und Klaus Peter Wallraven (Hg.): *Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87–94.

- VETTER, Oskar (1938): Warum und wie spielen wir Kammermusik? Fragen und Antworten eines Dilettanten? Doblinger: Wien
- VDM (Hg.) (2013): Lehrplan Kammermusik. Verband deutscher Musikschulen. Kassel: Bosse.
- VDMK (Hg.) (1990): Instrumentalunterricht für Erwachsene. Flöte - Klavier - Violine - Theorie. Verband Deutscher Musikerzieher und konzertierender Künstler. München: VDMK (VDMK-Praxis-Reihe).
- WAHL, Hans-Werner & KRUSE, Andreas (Hg.) (2014): Lebensläufe im Wandel. Entwicklung über die Lebensspanne aus Sicht verschiedener Disziplinen. Kohlhammer: Stuttgart
- WEIß, Wolfgang (1989): Die erste Volkshochschule wird geplant - Musik ist dabei. In: Gert Holtmeyer (Hg.): Musikalische Erwachsenenbildung. Grundzüge - Entwicklungen - Perspektiven. Bosse: Regensburg, S. 28–31
- WICKEL, Hans Hermann (2011): Auch alte Hunde können neue Kunststücke erlernen. Eine Standortbestimmung zur Kulturgeragogik. In: *Kulturräume* (1), S. 13–17. Online verfügbar unter ibk-kubia.de.
- WICKEL, Hans Hermann (2013): Musik kennt kein Alter. Mit Musik alt werden: ein Mutmacher. Carus / Reclam: Stuttgart
- WICKEL, Hans Hermann (2016): Dabei sein ist alles. Lebensqualität im Alter durch musikalische Teilhabe. In: *Musikforum* (3), S. 18–21.
- WICKEL, Hans Hermann | HARTOGH, Theo (Hg.) (2011): Praxishandbuch Musizieren im Alter. Projekte und Initiativen. Schott: Mainz
- WIEGAND, Carolin (2013): "Kommt die Weisheit mit dem Alter?". Kreative Potentiale des Alters entdecken und entwickeln. In: Thomas Rentsch, Harm-Peer Zimmermann und Andreas Kruse (Hg.): Altern in unserer Zeit. Späte Lebensphasen zwischen Vitalität und Endlichkeit. Frankfurt am Main: Campus, S. 212–226.
- WUCHER, Diethard (Hg.) (1999): Musik selber machen. Eine Chance für Jüngere und Ältere an Musikschulen. Musikalische Erwachsenenbildung an Musikschulen - Versuche, Initiativen und Ergebnisse. ConBrio: Regensburg (ConBrio Fachbuch, 8)

Anhang

Erklärung

Hiermit erkläre ich, die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und noch keiner anderen Stelle zu Prüfungszwecken vorgelegt zu haben. Ich habe keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen benutzt. Zitate habe ich kenntlich gemacht.